



Juliana E. Raffaghelli

Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata  
Università Ca' Foscari di Venezia – Italia  
j.raffaghelli@unive.it

## Internazionalizzazione educativa e formazione docente

Convergenze e divergenze fra Europa e America Latina,  
verso la costruzione di un nuovo modello

---

### Internationalisation and teachers' training

Convergences and divergences between Europe and Latin America,  
towards a new educational model

#### abstract

Questo articolo tenta di introdurre lo scenario delle politiche educative che inquadrano la nascita del Progetto di formazione internazionale degli insegnanti MIFORCAL *"Master en Formaciòn de Profesorado de Calidad para la enseñanza secundaria"*. L'articolo punta quindi a fornire una panoramica sul dibattito in materia di processi di internazionalizzazione formativa, come cornice ad alcuni problemi di natura teorica nell'ambito relativo alla formazione dell'identità professionale dell'insegnante, la quale viene chiamata ad operare in una crescente complessità sociale, culturale e tecnologica. L'articolo parte per tanto dalle politiche internazionali che inquadrano la formazione dell'insegnante, inoltrandosi poi nelle discussioni specifiche di ricerca educativa sullo sviluppo di skills, competenze ed identità di tale figura, ritenuta leva strategica nel miglioramento dei sistemi educativi. La specifica presentazione di politiche, progettualità e ricerca a livello europeo viene poi confrontata con l'introduzione della realtà latinoamericana, alla ricerca di quei punti di divergenza e convergenza che fanno del problema uno spazio comune di confronto eurolatinoamericano. Spazio che infine mira ad aprire prospettive future di collaborazione scientifica, di mobilità degli insegnanti, dei formatori degli insegnanti e di ricercatori, come strategie di innovazione formativa e didattica, che vanno oltre il ristretto confine dello scenario nazionale/locale di formazione, e che in questo articolo denomineremo contesto culturale allargato per l'apprendimento.

**Parole chiave:** Internazionalizzazione, Formazione degli insegnanti, Ricerca sulla formazione degli insegnanti, Spazio comune eurolatinoamericano dell'istruzione superiore

This article attempts to introduce the scenery of policies in education that encompass the beginning of MIFORCAL project *"Master en Formaciòn de Profesorado de Calidad para la enseñanza secundaria"*. The article aims to provide a picture of the current debate on internationalisation processes, that in time frames some problems of theoretical nature within the field of construction of teachers' professional identity, which is called to operate in a growing complexity from the social, cultural and technological point of view. The starting point is hence the international policies issue on the theme of teachers' education, moving subsequently on the specific discussion of educational research about teachers' skills, competencies and identity; this considering the crucial importance of teachers for an education-

al shifting. The specific presentation of policies, projects and research at European level is therefore compared with Latinamerican reality, in search for those convergencies and divergencies that make the problema common space of “Eurolatinoamerican” discussion. Space that, in the end, aims at open future perspectives for scientific collaboration, for teachers, trainers and researchers mobility, as strategy of educational innovation that goes beyond the *restricted boundaries of national/local education sceneries*, and that in this article we will denominate “*enlarged cultural context of learning*”.

**Key-words:** Internationalisation, Teachers’ training, Teachers’ education research, Euro-Latinamerican Higher Education Space.

## 1. PROFESSIONALITÀ DOCENTE NELLO SCENARIO POLITICO-EDUCATIVO INTERNAZIONALE ODIERNO

La discussione sulla professionalità degli insegnanti è tematica che da sempre preoccupa gli organismi internazionali, come UNESCO, OCSE, UNCHS, avendo riconosciuto, già negli anni 60 (con il rapporto OCSE sull'importanza del fattore umano nei processi di sviluppo) e gli anni 70 (con la centralità del rapporto Faure, mirante ad una educazione inclusiva – per tutti – ma anche permanente – per tutta la vita), essendo considerati gli insegnanti attori principali del cambiamento educativo<sup>1</sup>. Risulta, come è comprensibile, di grande attualità in Europa, dove il Consiglio europeo straordinario di Lisbona ha aperto un processo mirante a rassicurare la piena entrata dell'Europa nella società della conoscenza, attraverso un modello non soltanto competitivo, ma anche socialmente coeso (*Lisbon process*, marzo 2000)<sup>2</sup>: attraverso lo stesso, si punta a rafforzare l'occupazione, le riforme economiche e la coesione sociale nel contesto di un'economia fondata sulla conoscenza.

Tale dichiarazione segue un complesso percorso nel quale sono stati fissati obiettivi, considerate strategie, e stabiliti indicatori di valutazione del progresso di tali obiettivi. In effetti, anno dopo anno, la Commissione ha dibattuto in diverse sedi esperte, lo studio di modalità programmatiche per l'intervento nelle diverse aree dell'istruzione, educazione e formazione professionale e personale.

Ciò che risulta evidente, con il divenire degli anni, è la centralità che acquisiscono le politiche educative per lo sviluppo di una strategia di progetto transazionale europeo (Pavan, 2004).

L'elemento che meglio prova tale tendenza, è il lancio, nel 2007, del grande programma integrato per l'apprendimento lungo l'intero arco della vita: *Lifelong Learning Programme*, sul quale i brevi cenni fatti a cap.II ci consentono di capire l'importanza delle strategie formative, e delle figure ai quali si attribuisce al ruolo di attuazione delle stesse.

Ciò che non può sfuggire è l'evidente progressiva complessità e natura integrata dei sistemi educativi, che iniziano a *interloquire* sia con il mondo del lavoro che con quello della società civile, facendo sì che le figure professionali necessarie all'interno di tali sistemi debbano venire intensamente ripensate e chiaramente riqualficate.

In effetti, il report europeo sullo stato di avanzamento degli obiettivi di Lisbona (2007)<sup>3</sup>, realizzato durante la presidenza portoghese di José Manuel Durão Barroso, indicava la necessità di maggiori investimenti sui cittadini, a livello di inquadramento del lavoro e della formazione fondato sui cicli di vita lavorativa, attraverso la modernizzazione dei mercati occupazionali ed il rafforzamento della coesione sociale.

- 1 Ho indicato le principali linee di cambiamento educativo in relazione a nuovi scenari culturali e sociali nel cap. 2, per cui in questa sede accennerò solo a tali cambiamenti, per concentrarmi sulla formazione degli insegnanti.
- 2 The Lisbon Special European Council (March 2000): Towards a Europe of Innovation and Knowledge, <http://europa.eu.int/scadplus/leg/en/cha/c10241.htm>
- 3 Risultati sulla Strategia di Lisbona, Report 2007. Documento Completo, pdf, [http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/european-dimension-200712-annual-progress-report/200712-annual-report\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/european-dimension-200712-annual-progress-report/200712-annual-report_pt.pdf).

Il lancio del Lifelong Learning Programme (2007-2013) non è casuale e punta a sviluppare e rafforzare interscambi, cooperazione e mobilità all'interno dei sistemi di formazione ed istruzione, facendo in modo che questi possano migliorare la qualità e l'innovatività<sup>4</sup>, contribuendo in tale modo a fare del territorio europeo una società di conoscenza avanzata, caratterizzata da uno sviluppo economico sostenibile e da una vera e propria coesione sociale. All'interno di tale programma, la formazione degli insegnanti *come professionalità di rilevanza e complessità*, appare fondamentalmente sottolineata dalle linee di progettazione transazionali, dove si insiste sull'utilizzo di nuove tecnologie, l'insegnamento in più lingue, la conoscenza di elementi culturali di altre nazioni europee per una nuova cittadinanza, e la mobilità degli insegnanti (come *stagisti* e come *coachers* di studenti ed insegnanti in formazione) per la sperimentazione in prima persona di nuovi modelli di insegnamento e di collaborazione oltre le frontiere nazionali<sup>5</sup>. Occorre ricordare che in tale modo si punta alla realizzazione di uno spazio europeo per l'apprendimento permanente<sup>6</sup>. Ma, su un piano meno utopico, occorre far fronte a situazioni di precariato affrontate quotidianamente dagli insegnanti, come la mancanza di opportunità di carriera (in alcune realtà europee) che creano una profonda demotivazione; la mancanza di skills specifiche (soprattutto collegate alle *digital literacies*); ed il forte problema di invecchiamento che richiederà, per gli anni venturi, la massiccia entrata di un flusso di giovani insegnanti, che dovranno essere accuratamente formati.

Ma l'ambizione europea di promuovere un dibattito internazionale su un nuovo modello di sviluppo che fa leva sull'istruzione e la formazione, si allarga attraverso altri programmi di cooperazione internazionale dove gli insegnanti europei diventano promotori di nuove esperienze e figure di riferimento in reti allargate di docenti, con paesi terzi dai cinque continenti.

### 1.1. Formatori di qualità per la qualità educativa: il caso Europeo

La formazione degli insegnanti rappresenta un nodo strategico nel processo di qualificazione dei sistemi di istruzione. La definizione di un modello formativo sia per l'abilitazione iniziale alla professione docente sia per l'acquisizione e il perfezionamento delle competenze dei docenti in servizio diventa parte integrante di ogni iniziativa di riforma del mondo della scuola che si prefigga il miglioramento della qualità educativa, proprio per la capacità di assicurare alla società un corpo docente in grado di assumere il ruolo complesso che le nuove generazioni reclamano di fronte alle sfide della società della conoscenza.

Riprendendo brevemente la storia sulla centralità del *teachers' professionalism*, risulta di cruciale importanza segnalare una pietra miliare in questo percorso di discussione sulla formazione delle professionalità necessarie in uno scenario educativo crescientemente complesso, e cioè, la relazione "*sugli obiettivi fu-*

4 [http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/index_en.html)

5 È interessante osservare che il Sottoprogramma che si occupa del sistema di istruzione formale fino al livello secondario, concentra l'80% delle proprie risorse nella mobilità di insegnanti, e di recente, di giovani studenti della scuola secondaria.

6 <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11054.htm>

turi e concreti dei sistemi di istruzione e formazione”, accaduta in seguito alla riunione del Consiglio di Lisbona, nel febbraio 2001, ed elaborata da un Consiglio di Istruzione<sup>7</sup>. In effetti, sulla base dei primi contributi sullo stato dell’arte dei sistemi dell’istruzione da parte degli Stati Membri, tale Consiglio precisò sia alcune priorità comuni per il futuro, che una declinazione operativa per poter misurare ed analizzare i cambiamenti.

- Furono così concordati tre concreti obiettivi strategici da raggiungere per il 2010:
- *Migliorare la qualità e l’efficacia dei sistemi di istruzione e formazione dell’UE;*
  - *Agevolare l’accesso di tutti ai sistemi di istruzione e formazione;*
  - *Aprire al mondo esterno i sistemi di istruzione e formazione.*

Ci concentreremo fondamentalmente sul primo obiettivo, poiché esso indica l’importanza di migliorare la qualità della formazione degli insegnanti e degli addetti alla formazione e di riservare uno sforzo particolare all’acquisizione delle competenze di base che devono essere attualizzate per poter rispondere alle esigenze di sviluppo della società della conoscenza, fra altri indicatori di qualità dei sistemi dell’istruzione.

La problematica della formazione dei formatori viene studiata ed approfondita successivamente, per affrontare un ulteriore lavoro di identificazione di dimensioni ed indicatori per il follow-up verso il 2010, dello stato di avanzamento della questione.

Si riporta un piccolo schema per capire tale declinazione operativa:

<i>Migliorare l’istruzione e la formazione per insegnanti e formatori</i>	<b>TEMI CHIAVE</b> <ul style="list-style-type: none"><li>– Individuare le competenze che insegnanti e formatori devono possedere vista la trasformazione del loro ruolo nella società della conoscenza</li><li>– Creare le condizioni per sostenere adeguatamente insegnanti e formatori nel loro impegno di risposta alle sfide della società della conoscenza</li><li>– Assicurare un livello sufficiente per l’accesso alla professione di insegnante in tutte le materie e a tutti i livelli, e provvedere alle esigenze a lungo termine della professione di insegnante e di formatore rendendola più attraente</li><li>– Attirare nuovi insegnanti e formatori che abbiano esperienza professionale in altri campi</li></ul>
	<b>INDICATORI</b> <ul style="list-style-type: none"><li>– Mancanza/esubero di insegnanti qualificati e formatori sul mercato del lavoro</li><li>– Aumento del numero di persone interessate ai programmi di formazione (insegnanti e formatori)</li><li>– Percentuale di insegnanti e formatori che seguono cicli di formazione permanente</li></ul>
	<b>TEMATICHE PER SCAMBIO BUONE PRATICHE E VALUTAZIONE INTER PARES</b> <ul style="list-style-type: none"><li>– Valutazione di programmi di formazione per insegnanti e formatori</li><li>– Condizioni per accedere alla professione di insegnante o formatore a seconda del livello di insegnamento</li><li>– Inserimento delle seguenti materie nei piani di studio e di formazione (ITC, lingue straniere, dimensione europea dell’istruzione ed educazione interculturale)</li><li>– Sistemi di promozione nel corso della carriera per la professione di insegnante</li><li>– Miglioramento delle condizioni di lavoro degli insegnanti</li></ul>

Fonte: elaborazione su documento del Consiglio Europeo di Barcellona (Marzo 2002, proposta di “programma dettagliato”

**Tabella 1. Obiettivo Strategico per il miglioramento della Formazione della Professionalità Docente Europea (Temi Chiavi, Indicatori, Tematiche)**

7 V. Programma di lavoro dettagliato sul follow-up circa gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in Europa 2010 (2002/C 142/01).

Come risulta evidente, l'evoluzione del ruolo degli insegnanti richiede nuove conoscenze e capacità.

Nel luglio 2005, a conclusione di un lavoro di oltre due anni, da un gruppo di esperti a supporto del programma di lavoro comune sulle possibilità di miglioramento e potenziamento della formazione di insegnanti e formatori, la Commissione Europea pubblica il documento dal titolo *"Principi comuni europei per le competenze e le qualifiche degli insegnanti"*<sup>8</sup>, **sintetizza opportunamente il dibattito, declinando i principi comuni che valgono come strumento di appoggio per l'elaborazione di politiche in materia di formazione degli insegnanti in ambito europeo e per l'adozione di misure operative.**

In questo documento vengono date le seguenti raccomandazioni e definizioni utili a tutto il panorama europeo:

L'insegnamento è:

- *una professione accreditata da un diploma di studi di livello universitario:*  
gli insegnanti devono essere formati a livello di istruzione superiore o a un livello equivalente ed aver ottenuto quindi un diploma di livello universitario, garantendo in questo modo una formazione pluridisciplinare (disciplina specifica, processi pedagogici-didattici). I programmi di formazione degli insegnanti dovrebbero adattarsi ai tre cicli di livello universitario (3+2+3), per garantire la loro collocazione nello spazio europeo di istruzione superiore e promuovere l'offerta di mobilità nell'ambito professionale.
- *una professione che si situa nel contesto del lifelong learning:*  
lo sviluppo professionale degli insegnanti deve collocarsi in un contesto di educazione e formazione permanente, sostenuto da un sistema di offerte coerente a livello locale, nazionale e europeo.
- *una professione mobile:*  
la mobilità è una componente centrale dei programmi di formazione iniziale e continua per gli insegnanti, che sono incoraggiati a effettuare periodi di mobilità in altri paesi europei. Da qui la necessità di sviluppare un sistema di riconoscimento reciproco delle competenze e dei percorsi di formazione.
- *una professione basata sulla partnership tra attori della formazione:*  
Gli istituti di formazione degli insegnanti devono realizzare forme di partenariato con le scuole, l'industria e il mondo professionale, in modo che gli insegnanti possano essere sempre informati sugli sviluppi della ricerca e sulle innovazioni.

Gli insegnanti devono misurarsi con quattro competenze professionali chiave, che dovranno sviluppare nell'arco della loro carriera:

- lavorare con l'informazione, le tecnologie e le conoscenze;
- lavorare in stretta collaborazione con studenti, colleghi e altri attori della formazione;

8 [http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf)

- promuovere la mobilità e la cooperazione in Europa;
- lavorare in seno alla società dal livello locale fino al livello internazionale.

Il lavoro degli insegnanti si inserisce pertanto in un percorso di formazione permanente in cui non potranno mai confidarsi nel completo raggiungimento di un profilo professionale, ma, diversamente, dovranno considerarsi in continua formazione. Secondo lo stesso documento, la professione docente è infatti legata strettamente all'innovazione e alla ricerca, e gli insegnanti, anche se non omologati a ricercatori, devono comunque essere in grado di produrre i propri risultati di ricerca e d'innovazione, trasferendoli così in un loro lavoro in classe esperito e strategicamente mirato, **sia in relazione all'evoluzione dei saperi che insegnano sia in relazione ai progressi tecnologici e metodologici in ambito educativo.**

Per il 2007, in una comunicazione successiva del Parlamento Europeo alla Commissione<sup>9</sup>, viene sottolineato che *“i circa 6,25 milioni di insegnanti svolgono un ruolo cruciale nell'aiutare i discenti a sviluppare pienamente le proprie capacità e potenzialità per la crescita ed il benessere personali e nel fare in modo che acquisiscano tutta la complessa gamma di conoscenze di cui avranno bisogno in quanto cittadini e lavoratori (...), mediatori fra un mondo in rapida evoluzione.”*

E sebbene ci siano importanti progressi, quanto acquisito, seguendo l'evoluzione dei numeri che gli indicatori promuovono, non è sufficiente per il raggiungimento degli obiettivi di Lisbona.

Ci sono nuove esigenze quindi per la professione degli insegnanti che, *come (in) qualsiasi professione moderna, hanno anche responsabilità di ampliare i confini delle loro conoscenze professionali attraverso una cultura della riflessione, attraverso attività di ricerca e un impegno sistematico per lo sviluppo professionale continuo in tutto l'arco della carriera. I sistemi di formazione e di istruzione destinati agli insegnanti devono fornire l'opportunità di realizzare quanto indicato* (Commissione Europea, ibidem)

Il documento inoltre denuncia una carenza di competenze e una disponibilità limitata alla formazione.

Coerentemente con i documenti europei, l'indagine OCSE del 2005<sup>10</sup> indica come quasi tutti i paesi membro deplorano lacune a livello di competenze didattiche e difficoltà nell'aggiornamento di queste ultime. Le lacune si riferiscono in maniera particolare alla mancanza delle competenze necessarie per affrontare la nuova evoluzione dell'istruzione (ivi compreso l'apprendimento individualizzato, la preparazione degli alunni all'apprendimento autonomo, la capacità di gestire classi eterogenee, la preparazione dei discenti allo sfruttamento ottimale delle TIC, ecc).

Inoltre, in molti stati esiste uno scarso coordinamento sistematico fra i vari elementi della formazione degli insegnanti, il che comporta una mancanza di coerenza e di continuità, in particolare fra l'istruzione professionale iniziale del docente e il successivo perfezionamento professionale, la formazione continua e lo sviluppo professionale.

9 COM (2007) 392 definitivo *“Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti”*, Bruxelles, 3/8/2007.

10 *Teachers Matter*, OECD 2005.

Considerando i principi comuni descritti nel documento del 2005 (cfr. *sopra*), due anni dopo la Commissione ritiene che si debbano seguire alcune fasi strategiche per venire incontro alle problematiche di opportunità di aggiornamento:

- la formazione degli insegnanti trova nel sistema universitario il principale ambiente formativo di riferimento;
- i diversi momenti di formazione degli insegnanti devono inquadrarsi in un sistema internazionale di riconoscimento dei percorsi formativi;
- la formazione degli insegnanti deve essere intesa come un percorso continuo e coerente che accompagna la carriera professionale del docente;
- gli insegnanti devono essere incoraggiati alla mobilità e alla condivisione delle proprie esperienze professionali e formative con colleghi di altri paesi e altri attori del mondo della formazione;
- gli insegnanti si devono inserire in un contesto di ricerca e innovazione da trasferire nella loro pratica docente quotidiana.

Necessariamente, questi documenti di programmazione plasmeranno le azioni di ricerca e formazione degli insegnanti in tutti gli stati membri della realtà europea, nonché la collaborazione fra realtà nazionali europee con lo scopo di una sempre crescente innovazione negli ambienti dove gli insegnanti svolgono il proprio ruolo professionale.

Tuttavia, è da considerare l'esigenza che queste raccomandazioni impongono ad una professionalità che, come illustrerò più avanti in un breve ex-cursus di sviluppo delle ricerche italiane ed internazionali, è in profonda mutazione e crisi.

Di fatti, il recente rapporto Eurydice *"Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe"*, che monitora la partecipazione degli insegnanti nei processi di cambiamento educativo attraverso il binomio autonomia di azione/responsabilità, verso l'innovazione ed la qualità dei sistemi dell'istruzione, indica a p. 70, che:

*Responsibilities assigned to teachers in Europe have changed over the last two decades and seeks to identify the political context driving the reforms that have occurred. It demonstrates, first of all, that fresh duties and responsibilities casting the teaching profession in a new light have grown up alongside the traditional attributes associated with it since schooling was first institutionalised in the 19th century. Beyond the walls of the classroom and the daily interaction between teachers and their pupils, the former are increasingly obliged to take part in educational activity developing within their schools. There is also a steadily growing demand on teachers to contribute actively to matters that transcend school, during the preparation of educational reforms or the development of teaching innovations (Eurydice, 2008:71).*

Queste riflessioni ci aiutano a capire la difficile situazione di pressione continua ai fini della generazione di un'offerta formativa più attraente per gli studenti, ma che imprimono sulle traiettorie istituzionali uno specifico orientamento, con particolare ricaduta sulle scelte professionali degli insegnanti.

Il rapporto continua:



*In conclusion, while evaluation has not reflected, in a consistent body of legislation, the grater range of activities performed by teachers, the gradual development of monitoring mechanism has been clearly apparent. In an increasing number of countries, these mechanisms are concerned at one and the same time with qualified profesionas both as individuals and members of school teaching staff teams, the concrete outcome of thear activities, the way in which they satisfy required standards, and the quality of their performance. In accordance with the principles of "new public management", this overlapping of different evaluation procedures has furthered the obligation of theachers – who are no longer totally alone and in control of their classes – to be accountable for their professional activity (ivi, p. 70).*

Ciò vuol dire che, lentamente, i trend di sviluppo professionale e di carriera stanno cambiando verso una maggiore "accountancy" e trasparenza dell'agire professionale dell'insegnante, ed una maggiore opportunità di partecipazione in progettualità che generano sviluppo professionale attraverso l'innovazione formativa.

Ma il carico di lavoro deve essere consono con una proposta di remunerazione e di incentivi che migliorino la situazione lavorativa e motivazionale degli insegnanti, aspetto che, secondo lo stesso rapporto, sembra avere un trend positivo:

*Since the year 2000, the introduction of incentives has gathered pace. Today they are two main kinds, in that benefits arising from changes in the teaching profession maybe individual or collective. In the majority of countries, general acknowledgement that there has been an increase in the duties of teachers has led "often under trade union pressure" to a clarification of their status and responsibilities as well as proposals for higher salaries or the re-evaluation of salary scales...." (Eurydice, ibidem).*

Dinnanzi a questo scenario mutevole, la prima questione è se gli insegnanti sono interamente autonomi nella scelta dell'ambiente di lavoro, dei rapporti, dei progetti ai quali partecipare. Sembra che gli insegnanti abbiano più libertà di intervenire in aree non familiari per loro, di sperimentare, di creare più che mai, ma fino a che punto essi desiderano spingersi in questo senso?. Paradossalmente, la risposta a queste domande potrebbe essere solo parzialmente positiva. L'osservazione di meccanismi di potere nell'ambito istituzionale; e la pressione generata dal contesto socio-culturale con una puntuale domanda formativa, potrebbe rivelarsi un vero e proprio fattore di *burn-out* per la professionalità docente in Europa.

***Alcune brevi note sul Programma LLP 2007-2013: progettualità per l'attuazione delle politiche europee in materia di formazione degli insegnanti e miglioramento della qualità dei sistemi educativi***

Lo sviluppo del Programma di Apprendimento Permanente negli ultimi tre anni ha iniziato a dare frutti in una nuova concezione della pratica docente, mobile, creativa ed innovativa.

Basti citare gli ultimi due studi condotti dall'UE sui risultati di investimento in 466 progetti multilaterali Comenius (con la partecipazione di al meno 3 paesi europei e 6 istituzioni) e 50 reti europee (con la partecipazione di una media di 6 paesi europei e 10 istituzioni).

L'assunto alla base di questo investimento è che le scuole possono giocare un importante ruolo nello sviluppo e miglioramento della creatività e la qualità dell'educazione in una visione europea; e attraverso queste nuove pratiche, generare opportunità di scambio ed incontro fra docenti, considerando che “...*Tolerance and mutual understanding are key for creativity in an increasingly multicultural environment*”.

I progetti multilaterali e le reti Comenius (due tipologie di progettazione europea a finanziamento centralizzato dalla Commissione Europea attraverso il LLP, e quindi miranti ad ottenere risultati con riguardo alle linee centrali di politica educativa europea) contribuiscono in molti modi alla creatività ed innovazione nelle scuole. Tali progetti esplorano nuovi metodi didattici, nuove forme di imparare le lingue, di usare le tecnologie in modo efficace in classe. Lo sviluppo di corsi di formazione per gli insegnanti all'interno di questo assetto, nonché le possibilità di formazione di tutto il personale scolastico, nell'attuare progetti dove la dimensione formativa diventa azione/sperimentazione ed ulteriore riflessione, sembra essere la chiave di un nuovo modo di pensare il miglioramento della professionalità docente nel momento stesso che si interviene sulla realtà educativa; tutto ciò con una centrale partecipazione del docente che vede valorizzato il proprio ruolo e si sente protagonista del cambiamento in nuovo e più stimolante scenario.

Nelle parole di Odile Quintin (Direttore Generale per l'Educazione e la Cultura della Commissione Europea, 2009)

*“Through its support the Lifelong Learning Programme -the umbrella programme for European cooperation in education and training from 2007 until 2013 -offers learners, teachers and trainers at all educational levels a unique chance to cross borders, to experience new forms of learning and to boost creativity and innovation” (Commissione Europea, 2009:3).*

In effetti, il rapporto 2009 (Anno Europeo della Creatività) presenta una serie di 13 Progetti di successo, considerando sia le attività svolte durante lo sviluppo progettuale, che il particolare modo nel quale questi progetti hanno continuato a dare frutti per l'intera comunità educativa europea e oltre. Ovviamente, all'interno di questi progetti, l'azione docente diventa il fulcro della realizzazione di tali esperienze, che si declinano generalmente in ricerca e ulteriore sviluppo nell'ambito delle scienze dell'educazione e della formazione. A modo di illustrazione, introduco a continuazione alcuni dei Progetti ritenuti di successo, considerando attività progettuale, contenuti e motivazione dell'UE per una valutazione come “*best practice*”.

Come può essere osservato attraverso i casi riportati nella Tabella 2, i progetti considerati di interesse coprono aree della professionalità docente molto diverse e vaste, che vanno da aspetti trasversali, quali l'utilizzo di tecnologie e l'insegnamento in lingua della propria disciplina, passando per aspetti puntuali di didattica disciplinare in un ambito di grande difficoltà quale l'insegnamento delle scienze esatte; per inoltrarsi in aspetti socio-educativi di fondamentale rilevanza nella vita scolastica.

Progetto	Obiettivi	Attività	Aspetti che risultano in una positiva valutazione dell'UE
BeCLIL – Benchmarking Content and Language Integrated Learning	Concordare standard di qualità sull'insegnamento delle discipline in lingua straniera (standards of quality for CLIL)	Testing di indicatori di qualità in un numero alto di classi e diversità di paesi in modo da assicurare un dato affidabile sullo stato dell'arte di implementazione di questa metodologia in Europa	Indicazioni sulle diverse metodologie adottate nell'ambito CLIL in Europa I risultati sono stati pubblicati in nove lingue Corso transnazionale per la valutazione partecipata e diffusione del progetto
IIATM Implementation of Innovative Approaches to the Teaching of Mathematics	Scoprire metodi per imparare la matematica attraverso una concezione costruzionista che porti all'apprendimento con piacere	Insegnamento creativo della matematica	Test in campo con risultati di apprendimento migliore attraverso l'implementazione di queste nuove metodologie Repository di esperienze e metodi d'insegnamento creativo in matematica
Think, Construct and Communicate: ICT as a virtual learning environment	Corso Internazionale su WebQuest per insegnanti in modo da implementare questa metodologia in classe	Creazione di WebQuests "oltre i confini", aiutando a comprendere le potenzialità dell'uso di ICT in classe	Un repository di WebQuest Internazionali, attualmente in continuo uso da parte di comunità di insegnanti
PRESENTIA Training of School Education Staff on School Absenteeism in Students from 12-16	Ridurre l'assenteismo e l'abbandono scolastico in comunità educative a rischio	Attività congiunta e concertata di tutte le parti interessate a ridurre l'assenteismo (genitori, docenti, servizi sociali, ecc) Creazione di un protocollo dove si propone un ciclo di analisi, diagnosi, intervento, follow-up e riferimento di conclusione di caso	Strumenti di diagnosi facilmente adattabili alle diverse realtà europee, in tre lingue europee. Guida per Scuole e insegnanti in tre lingue. Corso per la formazione degli insegnanti con esempi reali tratti dalle diverse realtà europee coinvolte.

Fonte: elaborazione propria in base a Report "Comenius School Education". *Creativity and Innovation, European Success Stories* (Commissione Europea, 2009)

**Tabella 2. Buone Prassi nei sistemi d'istruzione europei (2009)**

Ciò ci lascia capire quale sia la portata del cambiamento nella professionalità docente, che da collocarsi come un'attività tecnica, di riproduzione delle conoscenze in aula, viene impegnata in una partecipazione intelligente e creativa, all'interno di un processo di cambiamento educativo che ha il suo fine ultimo in un modello di sviluppo neo-umanista.

In effetti, possiamo toccare con mano il grado di impegno dell'UE nella realizzazione di linee di politica educativa, seguite da raccomandazioni consistenti per il miglioramento della qualità dell'insegnamento in Europa.

Consideriamo adesso un'altro importante rapporto sullo stato di avanzamento dell'intervento promosso dalla Commissione attraverso il LLP, e cioè, il focus sulla mobilità come modalità privilegiata di favorire una consapevolezza dell'identità europea, transnazionale, nel processo di insegnamento/apprendimento.

Mi riferisco al Rapporto "*Mobility creates Opportunities*" (Commissione Europea, 2008).

Jàn Figel, membro della commissione europea responsabile per la Direzione di Educazione, Formazione, Cultura, indica che le scuole gli insegnanti e gli studenti in Europa, si confrontano con un nuovo tipo di sfida:

*"Schools are asked to help young people acquiring the necessary competences for personal development, future employment and active citizenship. While this has always been their role, the competences that young people need for their future lives are changing. Foreign language skills and intercultural competences are becoming more and more important within Europe and its globalised economies. ICT skills have become another unquestionable key of competence for all and their use in the classroom continues to develop accordingly. School populations reflect migration patterns, changed family situations and the very diverse needs of education and training. The role of teacher has changed; today they are asked to organise and monitor learning processes rather than to impart manifest knowledge (...) Mobility fosters better understanding of cultural differences and an awareness of the European dimension of teaching. It supports teachers in their learning processes and supports their professional development"* (Commissione Europea, 2008:3).

In effetti, quando a Novembre del 2007, i ministri dell'Istruzione concordarono la necessità di assicurare una alta qualità all'educazione degli insegnanti in Europa, adottarono una serie di principi fra cui veniva sottolineata l'importanza della mobilità per insegnanti in formazione iniziale e continua, nonché per la formazione dei formatori degli insegnanti.

Continua Jan Figel nell'introduzione di questo rapporto:

*"It's not only teachers who "move to learn". Meeting their peers from other countries also helps young people to enrich their intercultural and foreign language competences. Class exchanges and periods abroad widen their perspective on school, on everyday life in Europe and on the variety of European culture. Studies show that international and European cooperation motivates pupils to learn foreign languages and raises their tolerance towards other cultures and towards minorities in their own country"* (Commissione Europea, ibidem).

Il rapporto introduce quindi alcune *"best-practices"* in materia di mobilità, considerando come essa sia stata implementata, in quanto processo di apprendimento e di ulteriore riflessione per una trasposizione didattica. Vale la pena considerare la questione della mobilità all'interno della linea programmatica Comenius, dedicata alla formazione degli insegnanti/formatori coinvolti nei sistemi educativi (obbligo scolastico); con riguardo alla mobilità, per più di dieci anni, il programma Comenius ha dato supporto a diverse attività miranti a rendere operativa la visione comunitaria di una professione internazionale (mobile). All'interno del programma *"School Partnerships"*, scuole provenienti da diversi paesi europei hanno collaborato insieme per una progettualità congiunta che implica la realizzazione di riunioni, visite di studio ed interscambi. Soltanto nel 2006, 12.430 scuole hanno beneficiato di questo programma, partecipando a più di 3000 partnerships fra scuole. Dentro queste reti, 90000 studenti ed insegnanti hanno avuto la possibilità di visitare scuole all'estero; 21.000 studenti sono riusciti a partecipare a scambi fra classi di per lo meno due settimane all'estero, sperimentando la vita in un'altra scuola europea.

A questo si è sommato, sempre nello studio condotto nel 2006, il totale di 8500 insegnanti e altre persone dello staff nelle scuole che hanno partecipato in attività di scambio *"in servizio"* in altri paesi europei. Queste attività consisteva-

no non soltanto in corsi di formazione, ma in una ampia gamma che includeva job-shadowing, apprendimento diretto da un collega in un'altra scuola europea, scambio di pratiche innovative e tecniche di lavoro (nell'insegnamento, ma anche sul versante organizzativo-gestionale, metodologie autoformative, collaborazione con colleghi).

Per ultimo, stando alle misurazioni del 2006, un gruppo di 1400 insegnanti-studenti ricevettero borse di studio per passare all'estero diversi mesi in un'altra scuola europea, guadagnando in questo modo esperienza di prima mano sull'insegnamento, ma anche arricchendosi con la propria conoscenza con riguardo al sistema scolastico del paese ospitante ed acquisendo conoscenza linguistica. Le scuole ospitanti, in cambio, beneficiavano dalla presenza di questi insegnanti europei che collaboravano attivamente nell'implementazione di progetti con gli studenti, spiegando agli studenti come si vive, lavora, insegna ed apprende nel proprio paese, tenendo lezioni nella propria lingua e considerando aspetti storico-culturali in prospettiva comparata attraverso una riflessione europea.

	2001	2002	2003	2004	2005	2006
N° di scuole partecipanti nelle Partnerships COMENIUS	10231	10097	10178	10654	11279	12430
Di queste: Scuole che formano parte dei Progetti di Partnership Bilaterali	845	907	959	855	926	1075
N° di Borse per Insegnanti in Servizio	6343	6602	6709	7920	7883	8524
N° di Borse per Assistentati Comenius	854	977	1025	1104	1308	1417

Tratto e tradotto dal inglese da: "Comenius School Education". *Creativity and Innovation, European Success Stories* (Commissione Europea, 2009)

**Tabella 3. I numeri della mobilità COMENIUS (insegnanti/studenti)**

Le statistiche appena riportate, ci consentono di affermare che la mobilità degli insegnanti e la partecipazione delle scuole in progetti di scambio europeo è cresciuta in modo progressivo e continuo fino al 2006. I consistenti finanziamenti del LLP porteranno, probabilmente, al rafforzamento di questa tendenza. Ma la questione importante, a questo punto, è pensare oltre la "collezione" di buone pratiche, per puntare a modelli formativi e assunti pedagogici alla base di questa crescente quantità di interventi miranti allo scambio. Osservando in modo attento il menzionato rapporto Europeo *"Mobility Creates Opportunities"*, esso si sofferma a descrivere i momenti migliori dello scambio in quanto "ricca esperienza" Tuttavia, sembra mancare un impianto formativo ragionato che possa trarre da queste esperienze percorsi di apprendimento tracciabili, ripetibili, e favorire la formazione iniziale e continua degli insegnanti nei diversi sistemi nazionali.

### 1.2. Il rapporto OCSE 2009: "Education at a Glance" - Teachers' Section

Il recentissimo Rapporto OCSE *"Education at a Glance"* 2009, che ogni anno aggiorna lo stato dell'arte con riguardo ai progressi dei sistemi educativi degli sta-

ti membro, ci conferma molte delle supposizioni e dati ottenuti attraverso lo studio della documentazione europea. In questo caso, la fotografia è allargata a paesi non UE, con una prospettiva comparata che ci consente di approfondire la comprensione dei trend internazionali.

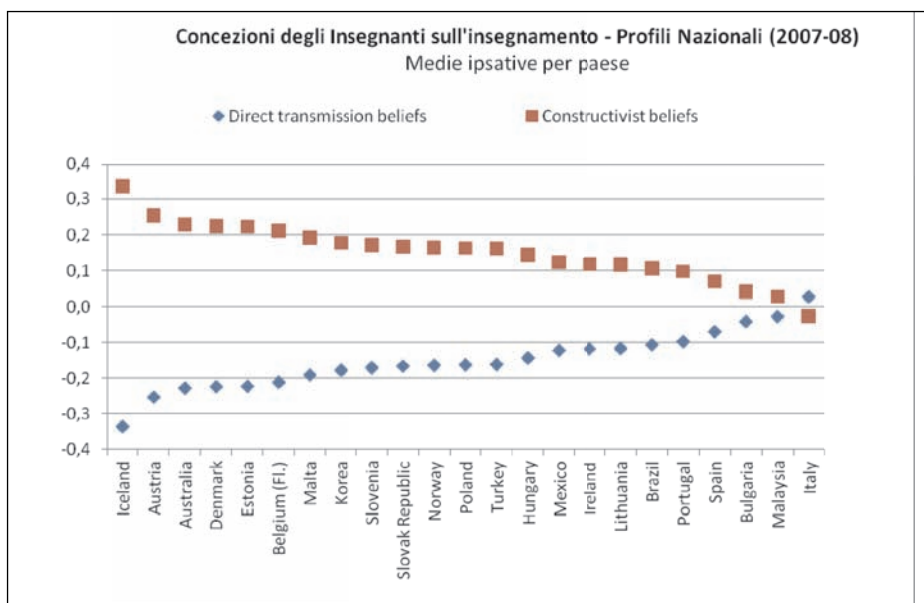
Da questo complesso rapporto, ho considerato alcuni aspetti fondamentali della professionalità docente che vengono evidenziati dall'OCSE come aree dove l'intervento di ricerca e formazione risulta più imminente. Va ricordato che il concetto di professione docente, per l'OCSE, si fonda su quattro pilastri dichiarati già dal 1996, e successivamente nel 2004 ed il 2007, e cioè:

- Il dominio della conoscenza;
- Il dominio dei processi di insegnamento (didattica);
- Il dominio personale (e cioè dell'identità dell'insegnante);
- Il dominio della cittadinanza planetaria (e cioè la dimensione valoriale presente in ogni atto d'insegnamento).

Considerando questi domini della professionalità, passo adesso a mostrare, attraverso una selezione di elementi dello studio OCSE, aspetti che supportano o contraddicono uno sviluppo coerente con tali domini.

### ***Rappresentazione sui Processi di Insegnamento ed Apprendimento***

Il primo fattore che desidero indicare è quello degli atteggiamenti e credenze sui modelli pedagogici seguiti in classe; tale fattore fa chiaramente riferimento al dominio della didattica, poiché, come risulta dall'evidenza internazionale (e partendo dalle teorie della pedagogia ingenua di Bruner – 1996 –) gli insegnanti implementano didattiche a seconda delle proprie credenze di efficacia sui processi di insegnamento ed apprendimento. Nello studio OCSE, sono stati generati, sulla base delle teorie dell'insegnamento e l'apprendimento esistenti, due tipi di categorie: a) Trasmissione Diretta e b) Costruttivista. Come si può immaginare, la prima fa riferimento alle pedagogie più tradizionali, dove il docente è portatore di sapere e quindi “trasmette” informazione che va riprodotta e valutata in relazione a standards di conoscenza prefissati, considerando il sapere stesso ed i propri “confini” tracciati dagli esperti che lo generano. La seconda categoria fa riferimento alle pedagogie fondate sui principi del costruttivismo, socio-costruttivismo e costruzionismo, dove il docente si pone come facilitatore di processi di costruzione di conoscenza, che fa riferimento ad un corpus sviluppato di sapere, ma che nel contempo propone vie di nuovo sviluppo (e cioè, la conoscenza può essere generata in aula). Osserviamo il quadro rappresentato dall'analisi comparata fra diversi paesi OCSE, relativamente alla “natura dei processi di apprendimento”.



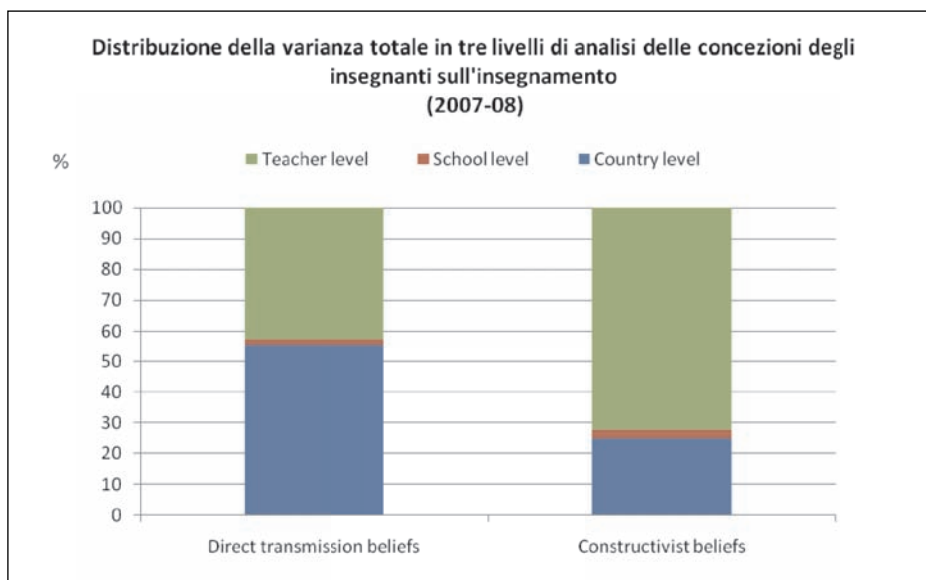
I paesi sono ordinati in base alla forza della preferenza fra gli insegnanti di ogni paese per concezione sull'efficacia della trasmissione -didattica frontale- (Direct transmission beliefs) contro credenze sull'efficacia di didattica costruttivista. (Constructivist beliefs) Per tanto, gli insegnanti in Islanda mostrano le preferenze più forti per credenze sull'efficacia della didattica costruttivista, sulle credenze di trasmissione (didattica frontale)  
Source: Graphic D6.2. pp. 431. OECD, TALIS Database (2009).

**Grafico 4. Concezioni degli Insegnanti sull'insegnamento - Profili Nazionali**

È interessante osservare la “forbice” fra docenti che continuano aggrappati a logiche tradizionali e docenti che puntano a metodologie più innovative, con il caso estremo dell'Italia, dove si divide in parte più o meno eguali fra chi aderisce ad uno o all'altro sistema di concezione dei processi di insegnamento/apprendimento. Non è novità che culturalmente, i paesi scandinavi ed anglosassoni fondano le proprie tradizioni di insegnamento su modelli più orientati al costruttivismo, mentre culture latine, slave e asiatiche rimangono più legati ai modelli tradizionali. Il punto interessante in questo senso è che questa misurazione non riporta le *effettive pratiche in aula* ma le *credenze degli insegnanti*, il che parla della curvatura dei modelli di ricerca sulla professionalità docente sulla realtà soggettiva che il docente si crea, come efficace indicatore di una pratica successivamente agita. Ciò ci consente di pensare che chi dichiara di *credere che i processi di insegnamento ed apprendimento si fondano sulla partecipazione ad un'attività significativa e contestualizzata (costruttivismo socio-culturale)*, probabilmente appronta i mezzi per portare avanti tale tipo di pratica pedagogica.

Un'altro dato interessantissimo, in questo senso, lo costituisce la varianza delle credenze sui modelli di insegnamento e apprendimento per capire se tali credenze potevano essere associate ai modelli di socializzazione (scuola e Stato), o dipendevano in misura maggiore dai propri docenti. I risultati mostrano che il 25% della varianza nel caso degli insegnanti orientati al costruttivismo, e più del 50% nel caso dei docenti orientati alla trasmissione diretta, può essere spiegata dall'appartenenza a determinati Stati (percentuali di varianza che pos-

sono essere ritenuti molto alti). Questo suggerisce che le credenze degli insegnanti su ciò che è una adeguata pratica pedagogica (più orientata alla trasmissione o al costruttivismo) viene fortemente influenzato dai sistemi d'istruzione nazionali, dalla cultura e dalle tradizioni pedagogiche.



*Il grafico analizza la variazione delle concezioni degli insegnanti sull'insegnamento ed indica in quale misura questa variazione può essere attribuita alle caratteristiche del paese (Country Level), le caratteristiche della Scuola (School Level) e le caratteristiche individuali (Teacher Level)*

Source: Graphic D6.3, pp.432, OECD, TALIS Database (2009).

**Grafico 5. Distribuzione della varianza totale in tre livelli di analisi delle concezioni degli insegnanti sull'insegnamento**

La varianza che può essere aggiudicata alle scuole rappresenta soltanto una piccola proporzione della varianza totale fra entrambe le categorie. Per tanto le credenze pedagogiche sembrano restare relativamente stabili nonostante i contesti istituzionali, l'influenza dei colleghi e superiori, ed altri fattori del livello istituzionale. Questo potrebbe indicare che tali credenze sono state formate durante gli anni della formazione iniziale o poco dopo, e rimangono molto stabili nel tempo. La stabilità degli atteggiamenti degli insegnanti è stata osservata dopo (per esempio in Nettle, 1998) ed è coerente con aspetti generali della psicologia delle attitudini – I resistenti al cambiamento. Potrebbe anche essere che le variabili del livello scolastico abbiano diversi effetti sugli insegnanti in modo individuale, e che le credenze pedagogiche dipendano soprattutto da aspetti di personalità. la ampia varianza all'interno delle scuole suggerisce che gli insegnanti potrebbero avere moltissima differenza nelle proprie credenze persino all'interno della propria scuola.

Va ricordato inoltre che nella sfera dei formatori degli insegnanti e dei pedagogisti, le teorie socio-costruttiviste hanno la meglio: mentre molti insegnanti generano le proprie preferenze influenzati da caratteristiche individuali (probabilmente un nucleo identitario arcaico di esperienze educative infantile, in seno



alla famiglia e ad altri ambiti e figure educative) che variano di Stato in Stato e fra le scuole. Ciò vuol dire che per ottenere risultati di cambiamento vero nelle proprie credenze pedagogiche, come indica il rapporto OCSE:

*"...a promising strategy might be to enhance the systematic constructing of knowledge about teaching and instruction in teachers' initial education and professional development..."* (OCSE, 2009:432).

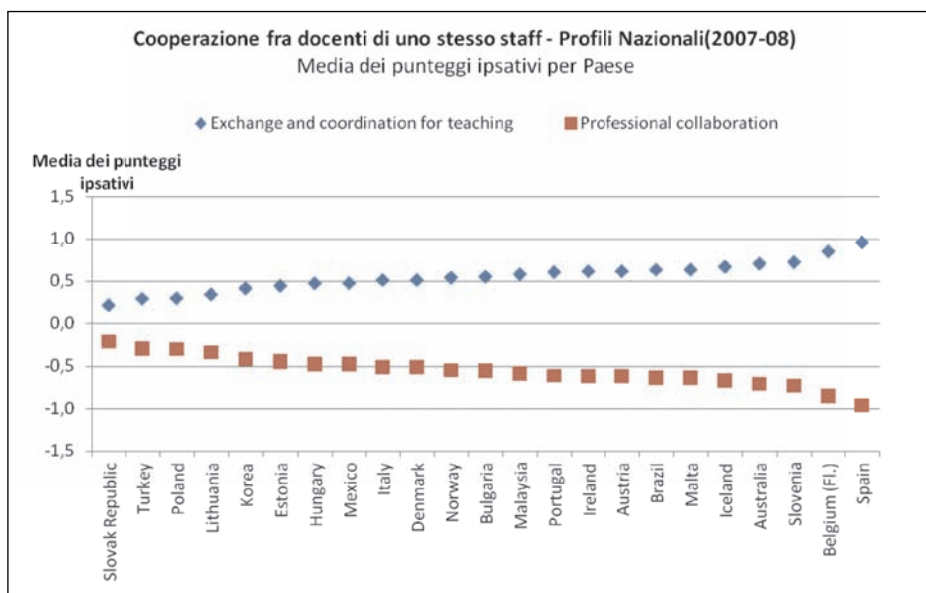
Quest'assunzione ci orienta a modelli di formazione iniziale degli insegnanti che accompagnino lo sviluppo dell'identità professionale, attraverso un impianto che contempli un portfolio individuale dove le esperienze educative del giovane insegnante e le motivazioni di scelta professionale vengano inizialmente considerate per generare un piano di personalizzazione di carriera docente. A tale piano dovrebbe seguire una profonda rivisitazione di queste strutture attraverso la partecipazione a comunità di apprendimento dove la dimensione emotiva accompagni processi attivati di costruzione della conoscenza e discorso professionale. Di questo ci occuperemo più avanti.

### ***Collaborazione fra docenti nella consecuzione di obiettivi e progettualità educativa***

Passiamo adesso a considerare una seconda dimensione della professionalità docente, di cruciale importanza nei processi di sviluppo di concezioni/pratiche innovative legate alla conoscenza ed alla cittadinanza planetaria: collaborazione fra docenti nella consecuzione di obiettivi e progettualità educativa. Nel grafico che riporto, sono state definite due categorie di cooperazione:

- a) Interscambio e coordinamento per l'insegnamento: discussione di materiali di insegnamento, discussione sullo sviluppo studentesco, seminari ed attività di equipe, condivisione di *standards* nelle pratiche professionali;
- b) Collaborazione professionale: insegnamento in equipe, osservazione di altri insegnanti per fornire feed-back, coordinamento delle attività attraverso le classi, e coinvolgimento in attività formativa per lo sviluppo della propria professionalità.

In effetti, una moderna visione dell'insegnamento porta a vedere il comportamento degli insegnanti non soltanto come comportamenti e pratiche, ma include anche le attività professionali a livello scolastico come la cooperazione, nei termini di partecipazione attiva allo sviluppo progettuale ed istituzionale (Darling-Hammond et al., 2005; Margiotta, 2005; 2007). Queste attività creano la base di un clima istituzionale e quindi influenzano direttamente ed indirettamente (attraverso livelli micro-sociali come quelli inter-aula) i processi di apprendimento. Il miglioramento della qualità educativa e le opportunità di sviluppo di una progettualità istituzionale richiedono obiettivi comuni e la cooperazione all'interno dello staff docente, in modo da facilitare il coordinamento di risorse e strategie di ogni singolo insegnante. La cooperazione nello staff, inoltre, crea le opportunità per un supporto socio-emotivo, per l'interscambio di idee e indicazioni sulle pratiche professionali. La cooperazione potrebbe essere ulteriore fattore di sviluppo professionale e sentimenti di autoefficacia che prevengono lo stress e il "*burn-out*" in condizioni difficili (si veda per esempio Rosenholtz, 1989; Clement & Vanderberghe, 2000).



*I paesi sono elencati per ordine ascendente con riguardo al grado in cui gli insegnanti vengono coinvolti in pratiche di scambio e coordinamento per l'insegnamento piuttosto che nella collaborazione professionale. Per esempio, per gli insegnanti della Repubblica Slovacca, entrambi i tipi di cooperazione si presentano in modo equamente frequente, mentre per gli insegnanti della Spagna, lo scambio per il coordinamento dell'insegnamento risulta essere la pratica più frequente, con relazione alla collaborazione professionale. Fonte: Grafico D6.5., pp. 435, OECD, TALIS Database (2009).*

**Grafico 6. Cooperazione fra docenti di uno stesso staff - Profili Nazionali**

Come si può osservare nel grafico, entrambe le categorie di cooperazione diventano pratiche importanti che possono aiutare processi di sviluppo scolastico e di efficacia formativa, per assicurare professionalità e benessere psico-sociale agli insegnanti. Ciò nonostante, questi dati mostrano che la collaborazione professionale è ancora relativamente rara se comparata con pratiche dove il focus nel coordinamento, lo scambio di informazioni e di materiali diventano l'attività centrale. Una possibile riflessione sui progetti europei ci punta a pensare che una delle dimensioni più efficaci è proprio quella della collaborazione "across frontiers", non soltanto nel condividere informazioni, ma soprattutto nel comunicare per portare avanti idee innovative, dove il senso di partecipazione come protagonisti di cambiamento degli insegnanti diventa la leva strategica della motivazione in un ricorsivo movimento virtuoso di sviluppo di progettualità e sviluppo professionale.

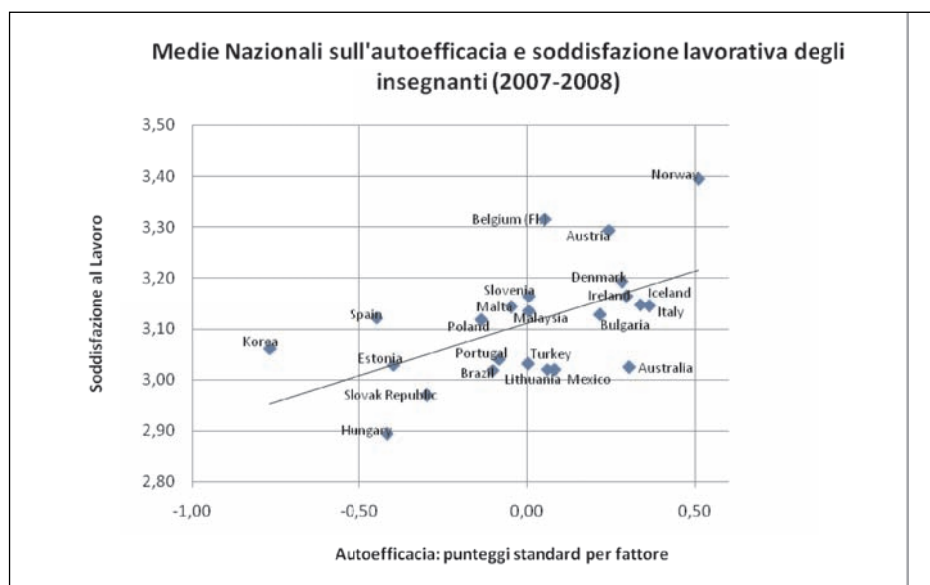
### **Auto-Efficacia e Soddisfazione Professionale**

Vorrei considerare adesso una terza importante dimensione analizzata dal rapporto OCSE 2009 sulla professionalità docente, e cioè, la dimensione di auto-efficacia e soddisfazione professionale. Troviamo qui un nuovo riferimento ad aspetti della soggettività docente, collegata strettamente ad una visione di sviluppo di un'identità professionale.

Oltre a considerare le credenze e gli atteggiamenti in relazione alle teorie pedagogiche che orientano le pratiche, lo studio ha considerato l'importanza di due dimensioni relative agli atteggiamenti con riguardo alla propria pratica docente in generale, e cioè, la soddisfazione professionale e l'auto-efficacia.

Il concetto di soddisfazione professionale è centrale nella ricerca della psicologia del lavoro ed organizzativa, in quanto assume che la soddisfazione al lavoro è generata dai comportamenti al lavoro, includendo performance, assenteismo e turn-over (Dormann and Zapf, 2001). L'alta soddisfazione, quanto l'autoefficacia, prevengono lo stress e il *burn-out*, e quindi negli insegnanti vengono legate a pratiche pedagogiche più efficaci, ed ulteriormente, agli stessi risultati degli studenti (per esempio, si veda Ashton and Webb, 1986; Ross, 1998)

La dimensione di auto-efficacia fu costruita nello studio TALIS (OCSE) attraverso un questionario dove fu domandato agli insegnanti, per esempio, quanto considerano i docenti di incidere, attraverso l'insegnamento, sulla vita dei propri studenti; oppure quanto si sentono i docenti in grado di accompagnare un positivo sviluppo di studenti con situazioni di assenteismo e demotivazione. Il grafico 6.7 mostra tali indicatori:



I punteggi per fattore sono standardizzati, in modo tale che la media internazionale risulti uguale a zero e che la deviazione standard risulti uguale a uno (vedere TALIS Technical Report, in pubblicazione). Per tanto punteggi negativi indicano un livello di autoefficacia sotto la media internazionale. Questo non vuol dire necessariamente che tale punteggio indichi un basso livello di autoefficacia. Il punteggio per la soddisfazione lavorativa rappresenta il livello di accordo, in media, con l'affermazione: " Tutto sommato, mi sento soddisfatto/a con il mio lavoro" dove un forte accordo veniva registrato con 4 punti; accordo. 3 punti; disaccordo, 2 punti; forte disaccordo, 1 punto

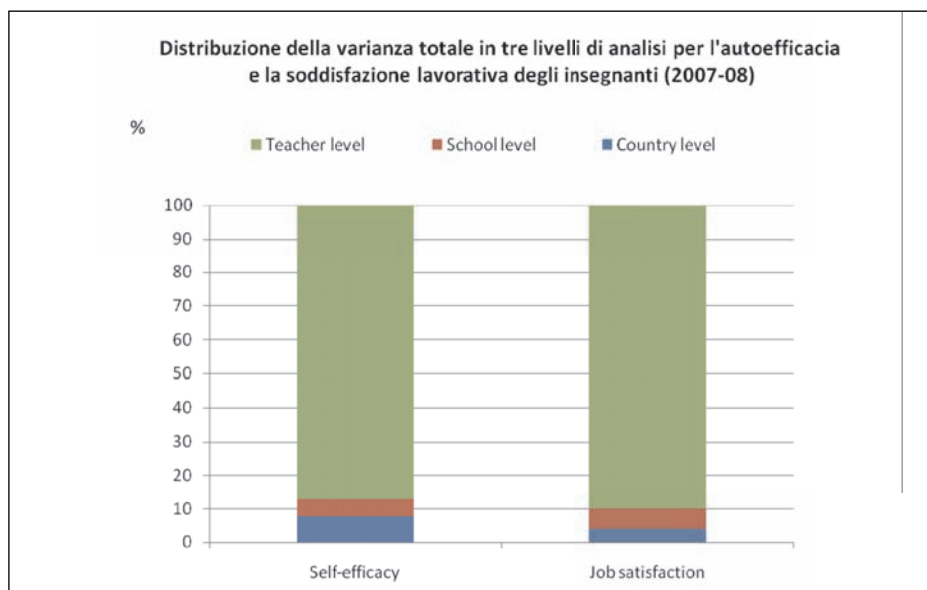
Fonte: Grafico D6.6., pp 436, OECD, TALIS Database (2009).

**Grafico 7. Medie Nazionali sull'autoefficacia e soddisfazione lavorativa degli insegnanti**

Generalmente, esistono differenze molto piccole da un paese all'altro sull'auto-efficacia percepita e la soddisfazione professionale. In alcuni paesi la soddisfazione professionale è più alta (Austria, Belgio), mentre in altri paesi la stessa

variabile mostra valori più bassi (Slovacchia, Ungheria). Comparativamente, esiste una bassa autoefficacia negli insegnanti dell'Estonia, Ungheria, Corea e Spagna, ed in grado minore in Slovacchia. Ciò nonostante, questi dati potrebbero avere una ampia varianza interna (fra scuole e livelli individuali) ed indicano piuttosto una tendenza.

Soltanto un 5% e un 6% della varianza (auto-efficacia e soddisfazione professionale, rispettivamente) viene attribuita alle istituzioni scolastiche; mentre soltanto l'8% ed il 4%, rispettivamente, è varianza risultante dall'appartenenza ad un dato Paese. Per tanto, gli insegnanti all'interno di ogni scuola possono variare marcatamente con riguardo ai propri livelli di auto-efficacia e soddisfazione professionale, mentre le differenze fra scuole e Stati non sono di grande rilevanza. Inoltre, la varianza livello scolastico sembra essere simile nei diversi paesi coinvolti nello studio. Questi risultati enfatizzano la natura psicologica dei costrutti studiati ed il fatto che, in una visione comparata fra i paesi, l'auto-efficacia degli insegnanti e la loro soddisfazione professionale dipende dalla propria personalità, le esperienze personali, competenze ed attitudini. Questo è consistente con quanto prima affermato con riguardo ad un sistema formativo che consideri l'importanza dell'auto-efficacia, puntando ad interventi personalizzati come metodi preferenziali, piuttosto che politiche di intervento generiche.



*Distribuzione della varianza totale in tre livelli di analisi (dell'Insegnante –Teacher Level; della Scuola –School Level-; del Paese –Country Level-) Fonte: Grafico D6.7., pp 437, OECD, TALIS Database (2009)*

**Grafico 8. Distribuzione della varianza totale in tre livelli di analisi per l'autoefficacia e la soddisfazione lavorativa degli insegnanti**

Queste tre dimensioni soggettive rappresentate attraverso un quadro comparato internazionale ci consente ulteriormente di affermare l'importanza dell'intervento personalizzato per lo sviluppo professionale degli insegnanti, tendenza che le ricerche sulla professionalità docente ci porteranno ad comprendere con maggiore profondità.

Tuttavia, la grande difficoltà di interventi orientati ad una siffatta strategia di personalizzazione implica impianti formativi ad elevato costo, vista la professionalità dei formatori richiesti, e l'articolazione delle diverse aree di formazione docente (disciplina, didattica, identità professionale, dimensione valoriale).

A questo punto, le reti di collaborazione docente – con fondamentale uso delle tecnologie –, e come emergerà non soltanto dai documenti, ma anche dalla ricerca empirica che proponiamo attraverso l'attuazione del Progetto MIFOR-CAL. Tale essenziale spazio formativo, non può più essere sostituito da percorsi formativi isolati, i quali non faranno altro che approfondire situazioni di crisi professionale già esistenti nella scuola di oggi, definita come mancanza di soddisfazione e di percezione di auto-efficacia.

## **2. LINEE DI RICERCA ITALIANE ED INTERNAZIONALI SULLA FIGURA PROFESSIONALE DEL DOCENTE**

Nei diversi ambiti di ricerca sul *teachers' professionalism* si fa particolare riferimento alla necessità di formare gli insegnanti oltre una definizione statica ed uniforme di tale profilo professionale (Lisimberti, 2007) che si concentra fondamentalmente su a) sui processi di riflessione sulla pratica – Modello della comunità francofona, cfr. Altet, 2006 –, sul lavoro in rete ed il coaching esperto – Modello della comunità anglosassone, (Heargraves, 2003); in tutti i casi si fa enfasi sull'identità professionale del docente, come professionista creativo e riflessivo, che sa interagire in comunità internazionali per promuovere l'innovazione educativa oltre la visione del curriculum come conoscenza da trasmettere; e cioè, stando alle ricerche italiane (Barbieri, 1982, Margiotta, 1997, 1999, 2007; Ajello, Pontecorvo, 2001; Montalbetti, 2005; Xodo, 2002). Ciò appare sempre più vitale e decisivo per la qualità dell'istruzione nella società globale è costituito dalle capacità inventive e valoriali dell'insegnante, e dal modo in cui comunità di insegnanti professionisti le investono nella ricerca, nell'invenzione, nella gestione e nella diffusione delle soluzioni innovative richieste dal continuo e obbligato ridislocarsi dell'istruzione della società complessa. In effetti, se le ricerche negli anni '70-'80 facevano leva sulle competenze specifiche (soprattutto relative all'inserimento delle innovazioni tecnologiche e pedagogiche, sebbene si sviluppa un ampio filone di ricerca sulle competenze disciplinari), verso il 2000 la preoccupazione è per una professionalità a 360 gradi, che va valorizzata come fonde di cambiamento dei sistemi educativi, nel rafforzamento di un codice deontologico (Xodo, op. cit.) e di un'alta motivazione verso aspetti di sviluppo del territorio e di reti di collaborazione internazionale come parte di processi di sviluppo della propria carriera professionale ed innovazione didattica (Costa, 1999; Banzato & Midoro, 2006; Margiotta, 2007). L'insegnante, secondo questa prospettiva, diventa *formatore*, in tanto che attore di un sistema di formazione integrata che più che vedere la scuola, e soprattutto l'aula, come spazio dell'azione professionale, vede la complessità delle reti sociali sul territorio, e le reti di collaborazione con uso di nuove tecnologie.

In effetti, stando al programma di ricerca di U. Margiotta (1997, 1999), considerate le profonde trasformazioni in atto nelle società, ci si aspetta dagli insegnanti una padronanza di sistemi di conoscenze e di abilità che non si esaurisce ai tradizionali ambiti didattici o metodologici ma che comprendono ad esempio anche la comprensione dei problemi di personalità degli adolescenti e dei gio-

vani, la capacità di ascoltare la domanda formativa indiretta che proviene dalle famiglie, la conoscenza dei metodi di gestione e di organizzazione propri dei servizi alla persona. Tale programma pone particolare enfasi nella necessità di considerare il sistema scolastico un *sistema di qualità*, in quanto in un contesto organizzativo caratterizzato da crescente complessità e da risorse in diminuzione tendenziale crescente, lavorare nella scuola implica un continuo confrontarsi (a livello individuale e collettivo) con il controllo di qualità per evitare lo spreco di sforzo umano e risorse.

Diamo qui di seguito un breve excursus relativo all'evoluzione delle tematiche di ricerca sulla professionalità degli insegnanti, nel quale è possibile cogliere il cambiamento dei punti di riferimento dei programmi formativi.

La riflessione sulle riforme della scuola media a cavallo degli anni '60 e '70, spingono un processo di ripensamento delle funzioni dell'insegnante nella scuola e nella società (Besozzi, 1981); è in effetti possibile individuare alcune aree concettuali che vengono particolarmente messe al centro della riflessione, e cioè, la scelta della professione docente, la soddisfazione del proprio ruolo e la socializzazione professionale. Già in questi anni iniziano a focalizzarsi tematiche come la formazione e l'aggiornamento, la natura del ruolo e delle funzioni specifiche, nonché la posizione sociale ed il prestigio percepito sul proprio ruolo (Besozzi, *op. cit.*; Corradini, 1983). Queste ricerche, di taglio fondamentalmente sociologico, indagano su atteggiamenti e comportamenti (per esempio, di tipo politico e sindacale, sulle condizioni materiali di lavoro) e psicosociale (rappresentazione della scuola, compito del docente, e rapporti studenti, istituzione, allievi).

Emerge in questo periodo (con particolare riferimento ad alcune ricerche nel settore di giovani in formazione universitaria) come la scelta docente sia spesso, fra i giovani laureati, operata più per ripiego che per vocazione; questo risulta spesso nel difficile e traumatico inserimento dei giovani insegnanti, data la mancanza di competenze didattico-pedagogiche per affrontare il proprio ruolo, essendo scarsa la comunicazione con colleghi, e talvolta conflittuale (Cesareo, 1969). Già a quei tempi, si parla di crisi di ruolo che potrà, dove vi è una visione ambivalente degli studenti ed una profonda indifferenza per i cambiamenti socio-culturali in corso (riforme successive) nonché per la scuola stessa, soprattutto nel livello della scuola media (Cesareo, *op. cit.*)

Un altro importante filone di ricerca si concentra, in questi anni, sulla questione dell'abbandono scolastico, vedendo nei docenti i fautori di *un'opera continua e sottile tesa alla conservazione della struttura di potere e più in generale delle disuguaglianze sociali esistenti* (Barbagli, 1969:319). Considerando l'appartenenza medio-borghese degli insegnanti, si può semplicemente concludere (ed in effetti così avviene nelle ricerche condotte in quegli anni) che gli insegnanti identificano spesso il proprio prestigio professionale con la severità e selettività della scuola.

Insomma questi anni, nei quali emerge una forte protesta giovanile settantotina, scoprono fondamentalmente il ruolo sociale degli insegnanti nella riproduzione e trasformazione (e quindi fattibilità inclusiva) dei sistemi dell'istruzione.

Tuttavia, la questione della professionalità docente resta una questione in secondo piano, dichiarata ma non studiata né tanto meno agita.

Negli anni '70, le ricerche sugli insegnanti riprende il versante sociologico, ma il focus, considerando l'incipiente crisi del petrolio e l'entrata progressiva nel-

l'era post-industriale dei paesi industrializzati, si concentra sugli atteggiamenti degli insegnanti dinanzi ai mutamenti socioculturali e con particolare attenzione alle innovazioni tecnologiche che potrebbero arricchire gli ambienti di apprendimento (Besozzi, *op. cit.*).

Il filone di ricerca sull'abbandono scolastico e sugli insuccessi della scuola continua, per un altro verso, a puntare il dito sull'inefficienza del compito docente, che così facendo lasciano un'importante fetta di popolazione fuori dalle necessarie qualificazioni per entrare in un mondo del lavoro sempre più competitivo.

In tale modo, si reclama lo svolgimento di un compito allargato da parte del docente, non soltanto concentrato nella propria disciplina, ma ampiamente interessato alle problematiche educative. Sono gli anni della grande discussione promossa da I. Illich sulla descolarizzazione, e giungono inoltre le voci della pedagogia freiriana, che reclamano l'inclusione sociale come meta fondamentale dell'agire educativo.

Ciò tende a generare una situazione di maggiore sconcerto e demotivazione fra gli insegnanti, che, ritengono il proprio ruolo "sovraccarico" di rappresentazioni sociali sul "dover essere" (Cobalti & Dei, 1979). Si rileva per lo più, in quegli anni, che la professione docente è un contenitore di disoccupazione intellettuale, ovvero transizione ad una migliore scelta, ove possibile. La costante femminilizzazione del ruolo indica una tendenza di ascesa delle donne in ambito educativo, ma una incapacità "culturale" dal sistema occupazionale di assorbire questa mano d'opera intellettuale, che passa ad occupare un ruolo a Scuola come ultima scelta (Cobalti & Dei, *op. cit.*)

Tuttavia in questi anni, l'esperienza didattica inizia a generare un sentimento di affermazione che qualifica il contesto italiano, dove l'insegnante dichiara di sentirsi al centro di un ordine sociale in cambiamento. I discorsi crescenti sull'importanza dell'educazione nel mondo (soprattutto dopo il rapporto Faure) danno forza a discorsi relativi a questo posizionamento, sia a livello politico che istituzionale, scendendo sul quotidiano sentire e comunicare del docente.

Tuttavia, come indicato dalla ricerca di Cobalti & Dal Dei, la scelta della professionalità docente è tardiva, incidendo sulla capacità di sviluppare una vera carriera e di formarsi, poiché chi sceglie nella giovinezza e per vocazione, dimostra aspirazioni di continuità e perfezionamento che non si riscontrano ad un'età più avanzata nella società di quegli anni.

Negli anni '80, cresce il numero di ricerche sulla professione docente, ed è lo stesso MIUR a commissionare ricerche sistematiche sulla consapevolezza della necessità di massimizzare l'impiego delle risorse ma anche di migliorare qualitativamente la scuola. Viene concepito il concetto di qualità, che già presente nel mondo aziendale, inizia a calarsi sulla scuola come denuncia della distanza – e mancanza di dialogo – fra sistema scolastico e sistema produttivo.

Iniziano gradatamente a diffondersi ricerche su tematiche più ampie e differenziate, volte ad indagare alcune tipologie specifiche di docenti come quelli di sostegno, educazione tecnica, educazione fisica, lingue straniere, scienze sociali (rispettivamente, Tartarotti & Vezzani, 1985; De Vita, AM, 1983-1984; ISFOL, 1982; Della Bianca, 1988; Brodine, 1986; Maffi, 1980).

In linee di massima, questo nuovo approccio non si concentra più sull'orientamento al conservatorismo, all'innovazione o all'inclusione fra gli insegnanti, ma a pensare un nuovo approccio euristico che porti alla luce l'articolazione e le sfaccettature del corpo docente come un possibile *team di qualità*. Il calo della tensione ideologica sul ruolo del docente nella società come inconsapevole /im-

potente *riproduttore* di discorsi ufficiali di potere, fa emergere un'ampia gamma di micro-conflittualità sugli aspetti strumentali del ruolo, che fa emergere con particolare forza la necessità – ancora irrealizzata – di formazione e qualificazione (Ottaviano, 2001).

Si osserva in questo periodo una forte delusione e caduta delle utopie educative, che accompagna nei docenti il ripiegamento sulla routine e sui discorsi corporativistici, come effetto della crisi di legittimazione della scuola che provoca grosse difficoltà nella gestione dei processi formativi. In effetti, viene a quel punto presa di mira la Scuola come istituzione incapace di stare al passo con i profondi cambiamenti che la società sta reclamando (Zavalloni, 1980, 1982).

Le ricerche iniziano a coprire la tematica della formazione e professionalità docente attraverso nuove metodologie qualitative, come la storia di vita e l'etnografia delle professioni, nonché analisi istituzionali di taglio psicanalitico e lavoro di gruppo nelle istituzioni.

Da queste ricerche emerge il profondo malessere degli insegnanti, che non hanno appigli nella realtà istituzionale e sociale per rispondere a cambiamenti di massa (come la diffusione dei media).

Tuttavia, come dimostra il particolare contributo della Besozzi (1984), per la generazione di insegnanti che operano negli anni 80, la scuola può diventare il luogo della creatività dinanzi a discorsi di autoritarismo che sono stati rifiutati nella situazione di vita particolare delle famiglie nel periodo della seconda grande guerra e dopo guerra, quando questi insegnanti sono nati.

Inoltre, dall'analisi delle storie di vita dei docenti emerge che il modello tradizionale di "carriera di vita" che comincia con la formazione iniziale e si sviluppa più avanti in modo lineare attraverso una pratica professionale, viene sostituito da un modello improntato alla discontinuità e flessibilità, dove le diverse opportunità formative e lavorative si compenetrano in modo alternato e continuo (Besozzi, *op. cit.*).

La professione dell'insegnante conferma così la grande ambivalenza della quale è portatrice: essa offre la possibilità della creatività, della gestione autonoma e di una espressione ideologico-politica che si attua attraverso una pratica trasformativa; ma costringe, nonostante la sicurezza lavorativa, all'accettazione di discorsi ufficiali, di norme istituzionali e di routine in generale che limitano la capacità espressiva del docente. Già in quegli anni si scopre la vocazione profondamente individualistica della docenza, che consente di ritagliarsi uno spazio personale, pur avendo bisogno di momenti di collegialità, capacità di comunicazione e di interazione con gli altri.

Stando ai risultati dell'interessante ricerca di Gattullo (1981), in una inchiesta realizzata nella provincia di Bologna, su più di mille insegnanti, che mette a confronto due dimensioni (vocazionalità e professionalizzazione/conservatorismo pedagogico) si scopre che un'alta percentuale di insegnanti si piazza fra elevato e medio conservatorismo; che chi dimostra un maggiore conservatorismo indica una alta vocazione, seguita da un livello medio di professionalizzazione (e quindi, con sforzi non sostenuti nella formazione continua). Mentre chi dimostra una minore vocazionalità, segue una strada di professionalizzazione docente a vita. Il primo gruppo risulta molto più numeroso del secondo, risultando una correlazione tra vocazione ed elevato conservatorismo. Andando ad osservare i dati qualitativi, si capisce che la concezione di vocazionalità è fortemente legata ad un posizionamento materno, femminile, di protezione degli alunni poiché giovani ed inesperti.



Si osserva altresì una tensione che cresce fra l'immagine dell'insegnante come tecnico (pubblico impiego) e l'insegnante come professionista autonomo, che si accompagna al crollo del proprio prestigio sociale, in una società che cresce economicamente (boom degli anni '80 e '90) mentre il lavoro dell'insegnante offre pochissime prospettive economiche.

Successivamente, negli anni '90 e fino al duemila, le ricerche iniziano a preoccuparsi della formazione iniziale degli insegnanti, dei processi di coaching ed immissione nel ruolo professionale, che preparano una professionalità esperta e specifica. Alla stregua dei cambiamenti sociali, con l'approfondirsi del dialogo europeo e dell'identità transazionale che esso propone; con la presenza delle migrazioni, e con l'inizio della globalizzazione, le ricerche si preoccupano della formazione degli insegnanti in competenze trasversali, come la pedagogia interculturale, l'introduzione delle nuove tecnologie, discorsi di genere, la pedagogia del sostegno (Ottaviano, *ibid.*; Lisimberti, 2007)

La femminilizzazione della professione diviene una variabile vera e propria nel contesto scolastico, prospettiva che pare corrispondere a fenomeni di segregazione ancora presenti nel mercato del lavoro tra occupazioni di inquadramento maschile e femminile.

Tuttavia, le ricerche condotte da gruppi dichiaratamente femministi, intende la femminilità come risorsa da riscoprire ed avvalorare nell'ipotesi che per favorire la crescita identitaria delle allieve e degli allievi, è necessario un lavoro preliminare sulla crescita identitaria delle insegnanti (Iori, 1994)

Inoltre, la crescita dei disagi sociali della post-modernità, spingono il ruolo sociale del docente come interlocutori privilegiati per sondare e cogliere le problematiche dei giovani e della società locale. L'ormai cospicuo ingresso di studenti stranieri, per esempio, induce a capire le dinamiche dell'accoglienza e dell'insegnamento della cultura italiana (a cominciare dalla lingua italiana), che apre un ricchissimo settore di ricerca su insegnanti, pratiche pedagogiche, e pedagogia sociale ed interculturale.

In eguale modo, l'entrata delle tecnologie, vissuta con un leggero malessere nel contesto italiano, promuove un ripensamento completo della didattica, con la crescente possibilità di arricchimento degli ambienti di apprendimento attraverso le tecnologie, e la potenzialità delle stesse per una maggiore creatività che allontana il docente dal ruolo ripetitivo e delineato da curriculum e libro di testo.

Tuttavia, in questo decennio, l'insegnante soffre il profondo mutamento socio-culturale nel quale la scuola stenta a comprendere il proprio ruolo (essendo parte fondamentale delle istituzioni della modernità).

La prospettiva OCSE (1991-1996), che fa leva sull'importanza data ai sistemi di qualità dell'istruzione (1987-1991), porta a pensare una nuova organizzazione formativa che richiede un insegnante di qualità, preparato a dar risposta all'innovazione tecnologica quanto al problema educativo.

La reazione da parte dei docenti è stata denominata metaforicamente "*l'insegnante triste*" (Margiotta, 1997), in quanto l'insegnante prende consapevolezza del fatto che la propria crisi professionale coincide con la *crisi dei saperi*. *La tristezza del suo immaginario professionale coincide con la perdita di senso del suo ruolo sociale* (Margiotta, *op. cit.*)

L'unica via d'uscita a questo profondo senso di perdita, è l'istituzionalizzazione di una formazione che si metta all'altezza di altri gruppi professionali nel conseguimento delle competenze di base per l'esercizio di una complessa professionalità.

In questo decennio si promuove, quindi, un filone fondamentale di sperimentazione della formazione docente aperto dalle SSIS (Scuole di Formazione degli Insegnanti) dove vengono concordati a livello nazionale standard di formazione iniziale che si fondano:

- a) Sulla necessità di acquisire competenze professionali pedagogiche per la comprensione e il governo delle dinamiche psico-sociali, e di sviluppo socio-organizzativo delle complesse reti che si integrano in un progetto istituzionale
- b) L'importanza della conoscenza delle *didattiche* oltre che delle aree specifiche di insegnamento delle proprie discipline, che richiedono particolare focus sui processi di insegnamento/apprendimento, nonché di ricerca didattica.
- c) Il tirocinio come momento iniziale della carriera, nel quale il docente deve essere affiancato dal docente esperto, come parte di un progressivo e delicato processo di immissione al ruolo
- d) La formazione alla ricerca didattica ed alla riflessione sulla pratica professionale come parte di una metodologia di autoformazione nella quale il docente comprende ciò che fa per riaggiustare la pianificazione e cercare l'efficacia, l'efficienza e la qualità educativa
- e) La formazione ad una identità collegiale che benefici dalle reti tecnologiche quanto da nuove competenze organizzative che consentano al docente di capire gli scenari di cambiamento in materia di politiche educative, nonché lo scenario di sviluppo organizzativo in un territorio con una identità socio-culturale ed economica particolare

Mentre cresce la strategia delle SSIS come "spazio di generazione di nuova progettualità sulla formazione docente", ci sono due aspetti che vanno particolarmente apprezzati, e che avranno profonda incidenza sul divenire delle sperimentazioni didattiche, la ricerca educativa e didattica, e la progettualità.

In primo luogo, la crescita del coinvolgimento della Scuola in processi di innovazione sia dentro che fuori all'aula, come parte delle strategie di sviluppo del modello europeo, e cioè, con una trama internazionale europea che cresce nelle diverse partnership, che vede i fulcri sia nell'innovazione tecnologica ed il dialogo fra mondo del lavoro, scuola e università; sia nel dialogo interculturale, la promozione dei diritti umani e la sostenibilità ambientale.

Dall'altro lato, la Scuola dell'Autonomia, nuova forma di pensare la scuola voluta dalla riforma integrale (nonostante luci ed ombre della stessa) del 2003 (promossa attraverso il Decreto-Legge Moratti<sup>11</sup>), si fondava su un processo di decentramento dei poteri di governo dei processi istituzionali micro (scelte amministrative, organizzative, metodologiche, didattiche, di ricerca operate dagli istituti scolastici), che promuoveva la possibilità delle scuole di orientare i propri processi di sviluppo.

In questo scenario, gli insegnanti vengono chiamati, in quanto esperti e professionisti, ad assicurare la formazione e lo sviluppo dei talenti negli allievi e nelle comunità di riferimento territoriale. Le coordinate entro le quali si consuma la qualità del servizio diventano per tanto le seguenti<sup>12</sup>:

11 Legge 28 marzo 2003, n.53 di riforma dell'istruzione (Gazzetta Ufficiale n. 77 del 2 aprile 2003)

12 Margiotta U. (a cura di), *L'insegnante di qualità. Valutazione e Performance*. Collana innovazione e ricerca, Armando, Roma, 1999.

- Il lavoro in team, e cioè il coinvolgimento in quanto appartenente ad una comunità esperta che non si limita a consegnare il prodotto, ma che si assicura la soddisfazione del cliente come principale parte di accreditamento e di legittimazione del proprio lavoro;
- La capacità di leggere dentro lo sviluppo dei talenti e dei bisogni di crescita delle nuove generazioni (diagnosi educativa), e di saperle motivare e orientare alla speranza;
- La rivisitazione esperta e collegiale delle conoscenze e dei saperi tramandati dalla cultura, con l'obiettivo di rigenerarli assieme ai propri allievi in vista delle sfide poste dalla globalizzazione;
- La qualità della relazione educativa che viene ad istituirsi dentro e intorno alle diverse comunità scolastiche.
- L'apprendimento organizzativo, come condizione essenziale per l'insegnante, di imparare a cambiare e ad evolvere in sintonia con l'evoluzione della storia, della cultura, della specificità dell'autonomia della comunità scolastica di cui è parte integrante.
- La valorizzazione delle esperienze, apprendendo dai problemi che esse costantemente generano.

Nel proprio programma di ricerca all'interno della SSIS del Veneto (una delle maggiori realtà considerando il cruciale processo di sviluppo dell'Italia del Nordest dagli anni '70 in poi, che contrasta il triangolo industriale dell'Italia occidentale), Margiotta (2005) introduce inoltre le dimensioni operative per definire lo spazio formativo per un profilo dell'insegnante di qualità:

- Conoscenza e padronanza dello specifico metodologico ed epistemologico delle conoscenze e del contenuto dei relativi programmi;
- Conoscenza e padronanza dei principi e delle metodologie di analisi e sviluppo del curricolo formativo, e capacità di governarlo in relazione allo sviluppo dei talenti negli allievi;
- Competenze didattiche, relative cioè alla padronanza di un repertorio di strategie didattiche e capacità di applicarle in coerenza con l'impianto curricolare di riferimento;
- Capacità di riflessione e di autocritica, assunte come carattere distintivo del lavoro cooperativo dell'insegnante;
- Empatia, intesa quale capacità di ascoltare e comprendere gli altri riconoscendone dignità e talenti;
- Competenza gestionale, intesa come capacità ad assumere ruoli ovvero di sviluppare servizi nell'ambito del lavoro scolastico, diversi dall'insegnamento dentro e fuori dall'aula.

La qualità dell'insegnante, non può essere vista come una sommatoria di queste competenze, come comportamenti misurabili e disgiunti, bensì come un concetto globale, un insieme di qualità che esprime la combinazione di tutte le dimensioni appena tratteggiate, per la costituzione del carattere distintivo del docente esperto.

In effetti, secondo la Lisimberti,

*Di recente si è gradatamente ampliata un'attenzione nuova nei confronti degli insegnanti anche in seguito alla diffusione di metodologie qualitative*

*che, in virtù di un approccio d'indagine meno rigido e strutturato, perseguono lo sforzo di sondare in profondità l'identità professionale dei docenti, di là dalla volontà di verificare continuità e mutamenti rispetto, per esempio, ai dati sociologici acquisiti dagli anni sessanta in poi. Tali metodi sono impiegati in prospettiva sociologica, psicologica e pedagogico-educativa (Lisimberti, 2007:137).*

E cioè, fioriscono dal 2000 in poi le ricerche di taglio narrativo, autobiografico, partecipativo, di cui un importante esponente è Duccio Demetrio<sup>13</sup>, che rivolge particolare attenzione alla dimensione soggettiva ed esistenziale dei docenti come attori in grado di, attraverso la propria narrazione, acquisire elementi che nella costruzione della propria identità migliorano la propria pratica professionale: l'approccio autobiografico come metodologia, secondo Demetrio, permette di ricostruire in maniera puntuale le storie di vita professionali e giova altresì ai soggetti coinvolti poiché li aiuta a *"ragionare sul senso, sui perché e sui come della loro professione"* (Demetrio & Bella, 2000:145). Da questo studio si conclude che possono essere indicati diversi profili professionali, considerando come dimensioni a) la passione per la professione, b) la presenza di contesti favorevoli di crescita professionale, c) la relazione instaurata con gli allievi e d) la consapevolezza circa il proprio percorso professionale.

È evidente, in queste tendenze, l'incidenza di studi che vengono dall'estero – come dimostrerò più avanti per quanto riguarda il contesto internazionale –, e l'influenza, con le profonde discussioni postmoderne che spronano al rifiuto dei metodi "quantitativi" a favore dell'adozione di metodi qualitativi, dove i soggetti sono partecipanti e valorizzati in quanto protagonisti di un fenomeno sociale. Ne consegue che la ricerca sugli insegnanti non può più essere fatta da "osservatori" distanti, di livello superiore in tanto che ricercatori – in possesso del sapere educativo e socio-culturale mancante al docente –; invece, gli insegnanti diventano attori principali dei discorsi sulla ricerca educativa, e talvolta, produttori essi stessi della ricerca didattica e della formazione di altri docenti.

Un dato di fatto molto chiaro è per esempio la importante presenza di insegnanti "senior" che diventano formatori, *coacher*, tutor online (nel caso del forte passaggio della formazione degli insegnanti ad ambienti virtuali di apprendimento), all'interno del grande progetto formativo SSIS, e quindi sistematizzano le proprie esperienze come modelli formativi, come aree di problematizzazione dell'insegnamento della didattica e delle didattiche<sup>14</sup>. Non manca, a questo impianto, la possibilità del dialogo internazionale attraverso progetti europei (sulla linea programmatica COMENIUS, principalmente) e progetti di cooperazione educativa internazionale (di cui il progetto MIFORCAL, come studio di caso, fa parte).

Ecco che il cambiamento dei profili dei docenti come soggetti attivi e produt-

13 Si veda in particolare lo studio sull'identità docente condotto (Demetrio & Bella, 2000).

14 Un esempio interessante è costituito dall'importanza data alla figura del *"supervisore di tirocinio"*, nell'impianto SSIS Veneto, come figura che può accompagnare l'immissione del giovane docente sul lavoro, insegnandogli i primi strumenti di riflessione e di attenzione sulla propria pratica professionale (Si veda il N° monografico della Rivista *"Formazione & Insegnamento"* della SSIS VENETO, *"Professione Docente: Come costruire competenze professionali attraverso l'analisi sulle pratiche"*, 1-2006. A cura di U. Margiotta, Lecce: Pensa Multimedia).

tori del proprio sapere e formatori, nonché esperti in team, genera diversi atteggiamenti positivi verso la professione. In effetti, nello studio di Demetrio & Bella (*op. cit.*), il profilo di insegnanti più numeroso è quello dei “docenti per vocazione” – costituito prevalentemente da donne che insegnano nella scuola media ed hanno intrapreso l’insegnamento per motivazioni personali o in base ad una spinta ideologica molto forte. Esse hanno, nonostante le difficoltà, una forte consapevolezza di essere educatori, e cioè, di andare oltre l’insegnamento nel lavoro con i propri studenti.

In minore grado rilevano gli autori la presenza di profili in stasi positiva (e cioè, che sentono una particolare motivazione per la professione docente nata dalla passione per la propria disciplina, ma che hanno rapporti più complicati con colleghi e studenti). Questo gruppo è maggiormente composto da insegnanti maschi, del livello della scuola secondaria superiore.

La stasi negativa, secondo gli autori, contraddistingue invece un gruppo marginale di insegnanti che sono rimasti, come all’origine della propria incerta carriera, delusi dinanzi alle complessità e contraddizioni del sistema scolastico; questo gruppo possiede come tratti principale un recidivo tradizionalismo ed una grande difficoltà comunicativa. Per ultimo, la delusione informa l’ultima categoria di insegnanti che appaiono sfiduciati e “in regressione”, poiché sommersi da ambienti ostici, con problemi socio-culturali di difficile risoluzione e scenari istituzionali in franca decadenza. L’atteggiamento scelto è quindi quello del disinteressamento e la chiusura sul sé.

Questi due ultimi gruppi sono una minoranza; in effetti, inizialmente, tutti gli insegnanti partecipanti nello studio di Demetrio indicano la passione per l’insegnamento dei primi anni, che però, come è noto, subisce trasformazioni, che possono andare verso la scoperta di “nicchie” dove mettere in gioco le proprie competenze (ed addirittura svilupparle); oppure far sì che l’insegnante resti intrappolato fra discorsi di demotivazione, delusione, o addirittura profondo rifiuto dell’ambito di lavoro e degli adolescenti come gruppo “ingovernabile”.

La Corradini invece, focalizzando il proprio studio sulla rappresentazione della professionalità da parte degli insegnanti, qualifica la dimensione educativa e valoriale dell’identità professionale e si differenzia dalle indagini condotte in prospettiva sociologica. Il dato ottenuto consiste in un nuovo profilo emergente dell’insegnante, e cioè una alta percentuale di docenti ai quali piace l’insegnamento, e che rifarebbe la scelta compiuta, con un malessere che il confronto con le realtà istituzionali fa crescere lungo l’arco della carriera.

Le dimensioni valoriali della professionalità docente emergono chiaramente attraverso le dichiarazioni degli insegnanti partecipanti a questo studio: essi definiscono il bravo insegnante come *persona che contribuisce all’educazione delle nuove generazioni; intellettuale impegnato a formare coscienze critiche; cittadino che ha scelto questa professione per assolvere ad una rilevante funzione sociale*. In minore grado gli insegnanti si definiscono come *professionista che fornisce dei servizi sulla base di competenze specialistiche*, mentre rifiutano completamente la visione da *impiegato che esegue compiti che gli vengono assegnati* (Armanini & Chistolini, in Corradini, 2004).

Insomma, si riscontra sempre maggiore interesse per la persona e la personalità dell’insegnante come persona che promuove il cambiamento soltanto attraverso proprie risorse personali (che generano una storia di ricerca del senso attraverso la propria attività professionale).

Quindi un oggetto di studio che ormai seguiamo lungo l'arco di 40 anni, sembra far scoprire nuove perplessità e aree di indagine.

Per esempio l'indagine di K. Montalbetti conferma questi presupposti, in quanto essa percorre il tema della riflessività come dimensione dell'identità professionale con un lavoro di ricerca euristico ed empirico. E cioè, in quest'indagine, si tenta di evidenziare le relazioni tra riflessività, azione, e costruzione identitaria, considerando la pratica riflessiva un *habitus* euristico, ossia, un atteggiamento di ricerca inteso come *“disposizione personale e professionale a considerare l'azione e sé stessi oggetti di analisi critica, con l'obiettivo di migliorare la qualità dell'azione educativa e di rafforzare la professionalità”* (Montalbetti, 2005).

D'interesse lo studio di Viganò (2005), che, nel focalizzare la questione del disagio a Scuola, indica con chiarezza come la professione docente venga messa in atto attraverso un'elevata vocazione, che viene agita attraverso una competenza settoriale specifica quanto attraverso la relazione con lo studente. L'identità professionale dei docenti è complessa ed integra *la solida padronanza di contenuti disciplinari, forme e modi con cui il sapere può essere comunicato e trasmesso, la capacità di cogliere le specificità dei contesti e delle situazioni, di adattare conseguentemente il proprio operato, riferendosi perciò ai modelli professionali consolidati, al bagaglio culturale posseduto, all'esperienza pregressa (...), come ad un patrimonio con il quale confrontarsi dinanzi all'originalità di ogni nuova situazione.* (Viganò, 2005:203).

La Lisimberti ha affrontato, infine, la questione dell'identità professionale, considerando la stessa dimensione costitutiva di una progettualità di pratica e formativa. Nell'indagine condotta dalla Lisimberti, l'identità professionale è considerata un *“costrutto articolato e composto che si trasforma nel tempo e secondo le esperienze, la formazione, lo sviluppo personale, il contesto; si costituisce attorno ad un nucleo costitutivo forte, individuabile nell'intenzionalità educativa, in virtù di un processo di crescita originale e riflessivo che si declina nei termini di un progetto”* (Lisimberti, 2006:238).

Raffaghelli (2009) in una ricerca relativa all'identità professionale degli insegnanti nel contesto interculturale, indica come la professionalità degli insegnanti, al centro del dibattito di cambiamento educativo, si trovi dinanzi a una sfida che reclama una nuova attenzione ai saperi, ai contesti istituzionali, alla relazione con studenti e con colleghi; sfida che impone una profonda riflessione sulla propria identità professionale, come processo di ripensamento del sé e l'alterità, ovvero via maestra per la riformulazione di pratiche pedagogiche stando alle linee di ricerca sulla professionalità docente internazionale ed italiane. Ne consegue che una pedagogia interculturale può realizzarsi unicamente attraverso una professionalità che sperimenta la dimensione di *sensibilità interculturale* come strumento principe di ristrutturazione di processi di apprendimento e insegnamento in *“contesti culturali allargati”* – definiti come spazi di rinegoziazione di senso per comprendere e apprendere la differenza –. La suddetta ricerca presenta uno studio esplorativo delle rappresentazioni sociali degli insegnanti sull'intercultura, come metodo specifico (Moscovici, 1984; Flament & Rouquette, 2003; Elamé, 2007) che ha consentito di mappare un immaginario concettuale su pratiche pedagogiche (livello micro-sociale) legato a costellazioni identitarie degli insegnanti (livello psicologico). Tale esplorazione (strutturale-quantitativa e discorsiva-qualitativa) ha portato ulteriormente alla ricostruzione di uno schema analitico su come possono essere associati livelli di sensibilità interculturale nel do-

cente, al tipo di discorso pedagogico e setting formativo adottato (dimostrante maggiore o minore apertura verso una pedagogia interculturale).

Osserviamo quindi che la ricerca italiana sulla professionalità degli insegnanti introduce una linea netta di integrazione fra personalità dell'insegnante e modo di fare scuola, che probabilmente fa leva sugli influssi della ricerca internazionale, di seguito presentata.

Nel contesto internazionale, la questione dell'identità parte dalle discussioni di taglio sociologico e psico-sociale sui mutamenti ai quali spinge la tarda modernità (o surmodernità) nelle configurazioni psicologiche e relazionali dei soggetti, e cioè nella costruzione della soggettività. Si assume che la società complessa odierna impone una visione dell'identità non come un concetto unitario e fisso ma come entità cangianti, costantemente riformulate in diversi contesti nei quali i soggetti vengono coinvolti. La grande discussione della psico-sociologia, con Giddens (1991) come una delle pietre miliari, è il progetto dell'identità unica dell'era moderna, nell'era post-moderna diventa il sè fluido, multidentità che si costruisce attraverso le narrazioni autobiografiche che i soggetti imbastiscono a seconda dei contesti (Beck, 2000). Secondo Hall (Hall, 2000:19) le identità sono punti temporanei di attaccamento alle posizioni soggettive che le pratiche discorsive costruiscono per noi tutti; mentre per McGuigan (1999:103) l'identità non può che essere intesa come concetto di sè portatore di diversi significati a seconda dei contesti (multi-accentual), mediato dalla storia in molte e complesse forme, dove l'individuo è in costante processo di divenire, incrementalmente ibrido. Ad ogni modo, viene enfatizzata la necessità di costruzione continua, che avviene non tanto attraverso l'agire ma soprattutto attraverso la costruzione narrativa che porta l'individuo a rassicurarsi sui propri valori, sulla propria essenza di entità nel mondo (Giddens, 1991; Goodson, 2003; Beck, 2008).

Claude Dubar, in effetti, parla di diversi tipi di crisi di identità in mutamento nella società post-moderna.

Vorrei sottolineare in particolare la crisi dell'identità professionale, dove le forme di identità sono analizzate non soltanto rispetto all'area delle relazioni ma anche rispetto alla biografia degli individui, l'identità degli attori situati in dato sistema d'azione è osservata prendendo in esame anche le loro traiettorie professionali. L'ipotesi sviluppata si fonda su osservazioni e analisi di ricerche che indicano come i cambiamenti nel mondo del lavoro siano contraddittori, mettendo in crisi l'emergere di nuove forme di identità attinenti alla sfera relazionale e biografica connesse all'organizzazione di identità collettive (Dubar, 2001). Il filone di ricerche sull'identità professionale, in effetti, ha prodotto un numeroso gruppo di studi miranti a dimostrare che il divenire professionale è un processo che ha luogo su due piani (Hall, 1968; Kerr, VonGlinow & Schriesheim, 1977). In primo luogo attraverso un livello strutturale, come l'educazione formale e l'abilitazione per l'entrata alla professione. In secondo luogo, ciò accade attraverso un livello attitudinale e riflessivo, detto anche di concettualizzazione del sè -McGowan & Hart, 1990- come processo di creazione di senso, appropriazione e denominazione di aree di expertise collegate al proprio agire. Nonostante l'importanza estrema del primo livello, se il passaggio non accade nel secondo livello di costruzione soggettiva, l'individuo non porterà avanti una pratica riflessiva che porti all'autonomia e cambiamento verso la sempre migliore performance, ovvero realizzazione personale nel proprio operato (Kuzmic, 1994).

Coerentemente con questi scenari di problematizzazione della questione identitaria, si può sottolineare come diventi centrale, nelle ultime ricerche sulla

professionalità dell'insegnante, il costrutto "identità professionale", considerando che lo stesso incardina negli ultimi anni la discussione sull'efficacia dell'agire professionale degli insegnanti (Knowles, 1992; Connelly & Clandinin, 1999; in ambito europeo, Beijaard, Meijer, Verloop, 2004; Bolívar Botía, Fernández Cruz, Molina Ruiz, 2004). Per giungere a questo punto sembra interessante evidenziare che nella ricerca sui processi di insegnamento e pratica docente, negli ultimi due decenni, il focus si è spostato progressivamente dall'analisi sulle pratiche (e cioè attraverso metodologie quantitative ed osservazione, con un approccio positivista o post-positivista), alla comprensione delle cognizioni e processi di pensiero/emozione sottostanti alla concezione della propria pratica educativa con un coinvolgimento riflessivo sempre maggiore del docente (approccio costruttivista e partecipatorio). Questo spostamento di focus è stato rafforzato dagli sviluppi della psicologia cognitiva, nonché dallo scenario epistemologico per le scienze umane e sociali. La cognizione e l'azione sono legate da un continuo feed-back, e da qui, la prima assunzione secondo la quale le cognizioni dei formatori nel pianificare la situazione educativa incidono sulla pratica in aula (*Teachers' Thought*, Clark & Peterson, 1986); tale linea si è sviluppata nello studio della conoscenza pratica degli insegnanti – *teachers' practical knowledge* –, (Shulman, 1975, 1986b, 1987; Grossman, 1989, 1990; Gudmundsdottir, 1991) che incide sulla pratica reale. Negli ultimi anni, la tendenza appena accennata si è andata sviluppando considerando l'unione intrinseca fra conoscenza personale ed identità (professionale), determinando un nuovo campo di ricerca (Clandinin & Connelly, 1999), dove i processi di "storytelling" portano alla costruzione della propria identità autobiografica, che è profondamente legata alla pratica; in effetti, questa linea di ricerca è perfettamente coerente con quanto indicato da Bruner nel suo saggio "La cultura dell'Educazione" (1996): nella pratica pedagogica l'insegnante mette in gioco una pedagogia ingenua con la quale punta a costruire un proprio universo di senso.

Una interessante ricerca europea "*Aider les enseignants débutants*", condotta all'interno del programma Comenius, è stata promossa e coordinata dall'IUFM di Versailles (nella persona del Prof. Rault) in collaborazione con gli atenei di Bari (Santelli Beccegato), Braganza, Portogallo (Ferreira); St. Patrick College di Dublino (Gash); Saragoza (Molina), riportata in Beccegato (2004), si concentra su come la personalità degli insegnanti non possa essere separata dalla pratica professionale, in quanto è la ricerca di completezza di una propria visione di sé che sprona pratiche e crea reti di relazioni significative all'interno delle quali gli insegnanti promuovono progetti, analizzano problemi e s'interessano alla partecipazione in percorsi di formazione professionale.

**Ciò ha, con ogni probabilità una ricaduta sulla progettualità formativa: intanto non esistono veri *outcomes* formativi se non attraverso l'intreccio dell'esperienza formativa (come collezione di momenti, di interventi, di opportunità di plasmare pratiche) con il discorso identitario. Sembra che, nella competenza esperta, il *saper essere* sia la dimensione portante del *saper fare* e del *sapere in sé* (elementi utili per diventare chi si immagina o si desidera di poter essere, intorno ad un nucleo identitario generato attraverso profonde esperienze infantili).**



### 3. FRA I SISTEMI NAZIONALI DI FORMAZIONE DEI FORMATORI E PERCORSI DI INTERNAZIONALIZZAZIONE: I TRATTI DI UN PROBLEMA APERTO

Dai percorsi di inserimento della formazione nell'ambito universitario (universitisation) alle discussioni sull'internazionalizzazione, come logica pervasiva nella realtà dell'istruzione superiore, le successive riforme e policies per il miglioramento dei *teachers' professionalism*, non si intravede ancora una configurazione definitiva della problematica.

In Europa la **formazione iniziale degli insegnanti** avviene in specifiche strutture di formazione superiore. La volontà di miglioramento dei sistemi educativi diventa centrale, secondo quanto indicato dalla dichiarazione di Bologna (giugno 1999)<sup>15</sup>, che metteva in moto un processo di armonizzazione dei sistemi di istruzione superiore, all'interno del quale è compresa la formazione degli insegnanti, nonostante i numerosissimi disaccordi che il difficile dialogo fra i diversi modelli di formazione degli insegnanti hanno generato all'interno di tutti i tentativi di armonizzazione di una professionalità docente europea. Bisogna considerare infatti che in molti paesi la formazione iniziale degli insegnanti viene gestita non solo dalle università, ma anche da altre istituzioni, quasi sempre a carattere più professionalizzante. È il caso dei *Teacher Colleges* dell'area anglosassone. Negli ultimi tempi, in molti casi questo sistema binario sta evolvendo verso una unificazione: anche dove esso sussiste, la formazione dei docenti tende a spostarsi, *in toto* o in parte, verso la sede universitaria. Il processo è stato definito come universitarizzazione (*universitisation*)<sup>16</sup>. Per evitare che la struttura 'accademica' privilegi gli elementi teorici anziché integrarli con la pratica professionale si evidenzia, ovunque, la presenza di una *partnership* tra istituzioni formative e sistema scolastico, con effetti positivi per entrambi i partner e per la qualità della stessa *partnership*.

Ovunque, il percorso formativo si conclude con un titolo che qualifica professionalmente, e che – con terminologia italiana – diremo 'abilitante'<sup>17</sup>. In Francia, Italia, Germania e in non pochi Paesi dell'Est europeo (Polonia, Moldavia, Slovacchia, Estonia ecc.), esso è condizione sia necessaria che sufficiente per l'accesso alla professione, in quanto garantisce l'assunzione del corpo docente nel servizio in ruolo, grazie ad una precisa programmazione dei posti/allievo. La durata del percorso formativo universitario è compresa tra i quattro e i cinque anni di studi superiori; talora è differenziata tra insegnanti primari e secondari (in tal caso, quattro anni per i primi, cinque per i secondi), spesso non lo è.

Il modello formativo può essere di tipo 'consecutivo', se la preparazione nell'area educativo-didattica è successiva alla preparazione in un'area contenutistico-disciplinare, ovvero di tipo 'integrato', se l'intero percorso è specificamente finalizzato all'insegnamento e comprende perciò fin dall'inizio entrambe le aree.

15 *The Bologna Declaration of 19 June 1999, Joint declaration of the European Ministers of Education*, <http://www.bolognaprocess.it/>

16 *Libro Verde sulla formazione degli insegnanti in Europa*, prodotto dalla rete TNTEE della Commissione Europea. La traduzione italiana è stata curata da Università e Scuola: v. UeS 1/R-2000 pagg. 18-31, 2/R-2000 pagg. 90-106, 1/R-2001 pagg. 54-66, 2/R-2001 pagg. 41-63.

17 Il possesso di tale titolo qualificante è quasi ovunque condizione necessaria per l'assunzione come docente.

Nel caso consecutivo si ha una laurea di 1° livello (*licenciatura*) seguita dalla formazione professionalizzante; nel caso integrato si ha un titolo specifico, abitualmente di durata e livello superiore rispetto alla sola *licenciatura*. In entrambi i casi, spesso tale titolo non ha attualmente il carattere 'accademico' di una laurea di 2° livello (master, corrispondente alla laurea specialistica italiana), ma in vari Paesi sono in corso iniziative tese a conferire tale carattere.

L'intero percorso, nel caso integrato, ovvero la fase finale di esso, nel caso consecutivo, ha come permanente punto di riferimento la figura professionale, ovvero il profilo dell'insegnante da formare: le scelte relative all'assetto del curriculum, alla costruzione dell'ambiente di apprendimento, alle modalità con cui si svolgono le attività formative convergono nella definizione di tale obiettivo. È di grande significato il fatto che l'individuazione delle competenze richieste agli insegnanti appaia, in diversi Paesi, notevolmente omogenea.

Ciò ha potuto avvenire, pur non essendovi stati momenti di coordinamento specifico, perché sia in sede politica, in particolare nel Consiglio dei Ministri dell'Unione Europea, sia in sedi tecnico-scientifiche, in particolare nell'OCSE, si insiste da anni sulle tipologie delle competenze richieste dalla *knowledge society*, sulle modifiche che ciò comporta nella natura dei sistemi di istruzione, sulle trasformazioni indotte relativamente alla funzione degli insegnanti e pertanto relativamente alla loro formazione. Tali trasformazioni evidenziano una sempre maggiore rilevanza di funzioni diverse dalla mera trasmissione di contenuti disciplinari (Margiotta, *Syllabus SSIS Veneto*, 2005).

Più variegato è invece il panorama della **formazione continua** degli insegnanti sia per il tipo di istituzioni che offrono opportunità di formazione e aggiornamento (le stesse scuole, enti locali, organizzazioni sindacali, università...) sia per la specificità dei percorsi formativi, spesso realizzati *on-demand* e associati alle esigenze di una scuola o di un contesto specifico. Le raccomandazioni che emergono a livello europeo a questo proposito insistono sull'opportunità di pensare alla qualificazione della professionalità del docente nel contesto del *lifelong learning*, intendendo il processo formativo come un *continuum* nel corso della vita professionale dell'insegnante piuttosto che come opportunità isolate di formazione in servizio. Questa raccomandazione si accompagna con la necessità di offrire un maggior numero di possibilità per lo sviluppo professionale del docente sottolineando il concetto di continuità e coerenza tra le differenti fasi della carriera professionale<sup>18</sup>.

Una delle conseguenze di maggior rilievo al riguardo coinvolge da vicino proprio le istituzioni di formazione superiore, le università, che si trovano nella necessità di integrare le misure di promozione del *lifelong learning* dentro alle loro politiche e strategie di sviluppo globale<sup>19</sup>, *al di là dei titoli accademici di laurea e dottorato. Le misure di coerenza richieste nei processi di formazione continua, di certificazione delle competenze a livello nazionale e internazionale per la progressione delle carriere, la mobilità dei professionisti in Europa sono esigenze*

18 EURYDICE, *Questioni chiave dell'istruzione in Europa*, vol. III – Professione docente: profili, tendenze e sfide: Report IV: *Keeping Teaching Attractive for the 21st Century*, Eurydice, Bruxelles, 2004.

19 Conferenza dei Ministri responsabili dell'Educazione Superiore (Bergen, 19-20 maggio 2005) - <http://www.bologna-bergen2005.no/>

ze che portano le università in primo piano come centri di promozione e certificazione di iniziative di formazione continua. Nel caso della formazione degli insegnanti, come si spiegava anche per la formazione iniziale, l'**universitisation** sta diventando una costante sempre più presente nelle politiche universitarie in Europa, insieme alla collaborazione diretta con il mondo della scuola.

Nonostante sia stata garantita dai policy papers dell'UE la necessità di una strategia di internazionalizzazione della formazione degli insegnanti in particolare e dei formatori in generale, alcuni fatti particolari stanno ostacolando tale processo, ed è a tutt'oggi critico lo stato di avanzamento. Considerando che l'educazione degli insegnanti deve essere parte integrale dell'educazione superiore; che al giorno di oggi 46 stati si impegnano nella costruzione di un area dell'Educazione Superiore e della Ricerca Europea (cfr. Bologna Process, EHERA); che l'internazionalizzazione della professione docente è uno dei punti più delicati del processo di costruzione dell'EHERA, si riesce a percepire la complessità di fattori che incidono nel processo di internazionalizzazione della professione del formatore.

In effetti, i sistemi moderni di educazione superiore, così come i sistemi educativi in generale, sono stati fortemente strutturati seguendo le logiche nazionali, ovvero di conformazione degli stati nazionali, e chiaramente, sebbene abbiano ricevuto gli influssi della globalizzazione come abbiamo indicato sopra, essi sono *nazionali* prima ancora che *universali*. I problemi che gli insegnanti possono avere per vedersi riconoscere la propria professionalità in altri sistemi educativi, riguarda giustamente il carattere nazionale dei sistemi educativi, come principio che entra in forte contraddizione con la dichiarata *natura universale della conoscenza umana*.

Questa contraddizione è sotto una accesa discussione nel periodo contemporaneo e l'entrata dell'interculturalità come dimensione nell'educazione fa riferimento a questo dibattito.

Si può dire che la cooperazione educativa abbia una lunga tradizione nella formazione superiore, e che la ricerca si sia costruita attraverso dinamiche di scambio internazionale. Ma lo stesso non è applicabile per l'educazione in generale, che ha la valenza di istituzione socializzante e come tale promuove valori *nazionali*. In mezzo a questo dilemma, troviamo chiaramente gli insegnanti.

L'Europa è stata divisa per secoli, e da soltanto 50 anni tenta un processo di "internazionalizzazione interna" ovvero una "europeizzazione" (dall'inglese *europenisation*), termine che inizia a circolare già nel 1999. Mancano soltanto tre anni per una importante *deadline* europea, quella del 2010, con la costituzione sognata di un area comune educativa, ma i sistemi educativi Europei sono in buona parte poco comparabili e compatibili (Zgaga, 2007). Ciò nonostante, il processo è aperto e molti affermerebbero senza esitare quanto sia stata proficua la collaborazione aperta attraverso il Bologna Process: uno dei principali meriti, paradossalmente, è stato quello di capire quanti dilemmi sono aperti nella compatibilità fra i sistemi di educazione superiore.

La cooperazione genuina europea, attraverso programmi come Erasmus, Tempus, Research Framework Programme, ecc., ha indicato un ampio interessamento delle istituzioni superiori a creare reti e modelli di apertura istituzionale (si veda caso ALFA sopra accennato).

Si può comunque capire come esistano "gelosie" fra gli stati membri, e un caso particolare è dato dalla *teacher education*, come parte dell'istruzione superiore.

Il rapporto *Tuning*<sup>20</sup> ha identificato una situazione anomala con riguardo alla formazione degli insegnanti, nel contesto di implementazione del processo di Bologna, con riguardo ai crediti richiesti per l'accesso alla professione (due o tre cicli? 3+2+2 o 3+2?; cfr., Margiotta, report ALFA-MIFORCAL, 2005). Dall'altra parte, è stato messo in evidenza che mentre gli insegnanti lavorano nel contesto Europeo, molti di essi dichiarano di *sapere molto poco sull' "Europeaness"* (Schratz, 2005, p.1)

La domanda *"What is an European Teacher"*, come è stato indicato in una recente indagine dell'ENTEP (European Network on Teacher Education Policies)<sup>21</sup>, ha avuto come risposta un spesso il timore di creare un *"insegnante"* standard. La diversità – che ha alla base la diversità culturale e linguistica europea – quindi viene messa oggi al centro della discussione del processo di *Europeanisation*, come ricchezza principale europea. Preoccupa molto, seguendo la suindicata ricerca, l'incompatibilità dei sistemi e gli ostacoli per una mutua comprensione e soprattutto per la fruizione di questa *"ricchezza europea"*.

I sistemi di formazione iniziale degli insegnanti possono essere particolari indicatori di aree di *"riserva nazionale"*. Tradizionalmente, la formazione degli insegnanti è stata più vicina alle accademie militari o di polizia che alle università: la formazione degli insegnanti è stata percepita come una parte della *"sovranità nazionale"*. Soltanto la tensione ad uno sviluppo più complesso delle società, come nel caso europeo, ha lasciato aperta la porta per pensare ad una dimensione superiore della formazione degli insegnanti, nelle competenze disciplinari, conoscenze psicopedagogiche e principalmente nella cultura generale dell'insegnante. Ma man mano che le riforme avanzano nei diversi paesi europei e non, la figura dell'insegnante continua ad essere ristretta nelle maglie della normativa di accesso alla professionalità. Un insegnante lo è all'interno di un sistema nazionale, ma vi è una crescente necessità (negli stessi sistemi nazionali), dinnanzi non soltanto all'apertura europea, ma anche alla problematica dell'immigrazione, di collocarlo in un contesto Europeo, attraverso la mobilità e gli scambi con reti di colleghi europei, la padronanza delle lingue, la visione interculturale della storia, dell'interdisciplina, delle molteplici identità della cittadinanza europea. E questo non vale soltanto per il contesto europeo: sicuramente, ha una valenza globale.

*Potrei dire, seguendo questa linea di ragionamento, che il problema del dialogo glocal nell'educazione, si concentra nella formazione degli insegnanti, nel problema della discussione su quale professionalità, e quale percorso per una tale professionalità.*

Sembra purtroppo che, dinnanzi alla velocissima internazionalizzazione di ambiti accademico-disciplinari come quelli della medicina, delle scienze esperi-

20 Il progetto *Tuning* (lanciato nel 2000) è stato descritto come la contribuzione delle università al processo di Bologna; più di un centinaio di rappresentanti delle Università Europee si sono trovati per sviluppare nuovi approcci per l'insegnamento e l'apprendimento in un certo numero di discipline e aree di studio e per *"sintonizzare"* le incompatibilità dei propri curricula. *Tuning* ha prodotto un'eco importante in America Latina, dove, attraverso fondi europei, è stato avanzato un simile progetto. Fonte: [www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm).

21 European Network on Teacher Education Policies, iniziativa lanciata dagli stati membri nel 1999. Fonte: [www.pa-feldkirch.ac.at/enterp](http://www.pa-feldkirch.ac.at/enterp).

mentali, di ingegneria, del business & management, la professione dell'insegnante, nonostante tutte le dichiarazioni europee di rivalorizzazione, rimane ancora indietro.

L'Università di Lubljana (Centre for Education Policy Studies, CEPS) lanciò fra nel 2003 e nel 2006 due indagini simili sui *trends* nella formazione degli insegnanti in istituzioni di formazione degli insegnanti di 33 paesi coinvolti nel Bologna Process. Una interessante fotografia fu allora costruita sulla base di diverse questioni quali il tipo di modello formativo (due o tre cicli), il cambiamento curricolare e le attività formative rivolte agli insegnanti, il modo parallelo o consecutivo per la promozione della professionalità, e la questione della mobilità.

Mi concentrerò su quest'ultima. Se la mobilità è una chiave (anche se non un aspetto centrale) nel processo di Bologna, è importante sapere quanto *mobili* sono gli studenti nella formazione iniziale e continua. Ebbene quest'indagine, appoggiata ad altri rapporti europei (i.e. ERASMUS MUNDUS) indicano che all'inizio del millennio (2000/01) vi era una media di 8.4% studenti provenienti dai EU-15 in mobilità – studenti con matricola “condivisa” da due università – (European Communities, 2003, Fa); con l'allargamento, questa cifra vide una crescita importante, a quasi il 18% degli studenti europei in mobilità). La mobilità degli insegnanti, rimane a tutt'oggi leggermente minore, del 10% sul totale.

All'interno dei paesi EU-15, la Svezia (7.3%), seguita dai Paesi Bassi (5,7%) e Austria (5,3%) hanno i tassi più alti di mobilità degli insegnanti. Fra i nuovi paesi membri, la mobilità più alta è in Ungheria (9,6%) e in Polonia (9%).

Nel mondo, coerentemente con questi trend, l'OCSE ci indica che la mobilità degli insegnanti è minore a quella di tutte le altre professionalità.

Sembra che gli insegnanti o non sono interessati ad acquisire esperienze internazionali, poiché esse non “pagano” nel paese di origine (a cosa potrebbe servire l'aver conosciuto altri ambiti accademici se la professionalità è intensamente legata ad un sistema nazionale); oppure che gli insegnanti non abbiano sufficienti opportunità per andare all'estero, e quindi la negligenza partirebbe dagli stessi sistemi formativi nazionali. Queste sono domande che senz'altro richiedono un ulteriore approfondimento.

Un recente studio sulla mobilità degli studenti Erasmus-Socrates Programme (Kelo, M. Teichler, U., Waechter, B., 2006) fornisce ulteriore evidenza per tale conclusione. Vi è nei paesi partecipanti (p.166, tabella 10.4) una partecipazione alla mobilità da parte degli insegnanti del 3,4% nel 2002/2003, con chiara prevalenza degli insegnanti di lingue, che sono “tradizionalmente mobili”. Vi sono soltanto tre aree di studio, per un totale di 16 aree, che hanno mostrato un calo: lingue e filologia (da 18,4 a 16,3%); legge (da 8.1% a 7.1%) e scienze naturali (dal 4.4% al 3.9%).

La situazione peggiora di molto nel programma Tempus: soltanto il 0.5% degli studenti mobili nell'area dell’*“education and teacher training”* (p. 172, tabella 10.11) partecipano alla mobilità. Quindi la posizione degli insegnanti in due programmi di mobilità europea è assai bassa, e addirittura in calo!

Per aggiungere più evidenza, possiamo andare a guardare i risultati Erasmus (Erasmus Student Network Survey 2005): Le discipline che più attirano la mobilità sono: business studies/ management sciences (20%), ingegneria/tecnologia (19%), lingue e filosofia (11%), scienze sociali (8%). Le scienze dell'educazione e la formazione degli insegnanti è quasi alla fine della tabella, con soltanto il 2,2%, seguita da scienze agrarie (1.2%) e geografia e geologia (1%) –cfr. Krzaklwska et al., 2006, p. 10, Figure 5.

Un piccolo commento dunque su queste eloquenti statistiche: in tutta la mobilità europea, la formazione degli insegnanti è un ambito che stenta a raggiungere i livelli delle altre professionalità. Questo è un dato di fatto che di certo non incoraggia la discussione sui traguardi raggiunti nella formazione europea ed internazionale degli insegnanti. Pertanto, come viene indicato nello studio sloveno, *un incremento della mobilità e della presenza di insegnanti-studenti stranieri nell'ambito dell'insegnamento dovrebbe essere promosso*. Non soltanto per mantenere la tradizione di formazione alla ricerca delle discipline, vicine alla tradizione di formazione di chi le insegnerà (e quindi con almeno una esperienza di contatto internazionale significativa), come sarebbe desiderabile, ma anche per promuovere una visione interculturale, per rappresentarsi altri contesti nel mondo globale (e parliamo in questo ambito soltanto di un ambito molto vicino culturalmente e fisicamente, quello europeo).

Un'occhiata alla SSIS del Veneto, ci consente di considerare un trend positivo in relazione a quanto prima accennato, considerando il crescente interesse verso la mobilità degli insegnanti e la fattibilità "pragmatica" offerta da progetti europei all'interno delle stesse istituzioni di formazione degli insegnanti, appunto le SSIS.

Riporterò di seguito una interessante esperienza, tratta da percorsi di formazione all'estero di insegnanti di lingue straniere presso la SSIS del Veneto. Su tale esperienza è stato organizzato un seminario di riflessione dell'indirizzo di Lingue straniere *"La dimensione Europea nella formazione iniziale degli insegnanti: esperienze della SSIS Veneto in Europa"*, poi ripresa in numero monografico della Rivista *"Formazione & Insegnamento"*.

Vale la pena tracciare brevemente quelle che sono state le conclusioni principali di questa esperienza (Coonan, 2005).

La proposta, sviluppata dalla SSIS del Veneto, ha raccolto esperienze sviluppate in partnership con l'università IVLOS di Utrecht, con la partecipazione di paesi come la Spagna, Olanda, Norvegia, e Germania:

- elementi per la strutturazione dell'apprendimento riflessivo nei programmi di formazione iniziale ed in servizio dei docenti;
- motivazioni alla formazione europea dei futuri docenti di lingue straniere e alla formazione dei formatori;
- implementazione del Modello Riflessivo nel tirocinio indiretto: alcune buone pratiche dall'Europa viste in ambito locale;
- docenti contatto e docenti accoglienti all'estero e in ambito locale; diario di bordo dell'accoglienza di un gruppo di docenti stranieri;
- le problematiche di progettazione di un curriculum europeo in Lingua e Letteratura, e in Fisica, Matematica, ed Informatica;
- l'implementazione del portfolio del tirocinio all'estero, per la documentazione e la valorizzazione delle esperienze europee.

La voce degli insegnanti e dei formatori partecipanti a questo percorso, nella trasmissione delle proprie esperienze, sembra appassionata e descrive in modo vivo l'essenza di quanto esperito in una formazione iniziale arricchita dalla dimensione europea. Da queste esperienze emerge nitidamente il valore aggiunto che va a corredare il curriculum di una istituzione che integra e valorizza, nel percorso di formazione iniziale, la dimensione europea.

Per quanto riguarda esperienze di formazione continua degli insegnanti in mobilità, vorrei sottolineare inoltre due progetti, nei quali l'elemento di collabo-

razione internazionale viene valorizzato in un processo che dalla pratica giunge al riconoscimento di apprendimenti non-formali ed informali in ambito internazionale, sempre nel contesto di cooperazione internazionale educativa della SSIS del VENETO -e attraverso la rete di ricerca e supporto tecnologico della quale tale organo di formazione degli insegnanti si serviva, e cioè, il Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata.

Il primo di questi progetti è PACE (Project Agency Cooperation Education) - 2007-, che, durante il suo sviluppo, genera una Comunità di Apprendimento di 24 docenti provenienti da Bosnia Erzegovina, Serbia, Croazia, UK, Italia, con lo scopo di introdurre pratiche educative innovative considerando l'educazione come strumento per la conciliazione in società post-conflitto.

Nelle parole del direttore del Progetto “...*The project aims to foster the potential of education as a vehicle for promoting institution building and as an instrument of reconciliation in post-conflict societies and in those facing challenges of social and cultural change...*” (comunicazione interna del progetto, citata in Raffaghelli, 2008)

All'interno di questo grande “container”, l'idea era quella di promuovere lo sviluppo professionale degli insegnanti come modo di supportare la riqualificazione dei sistemi educativi nei paesi partecipanti. Considerando che il dialogo internazionale fra gli insegnanti, avrebbe avuto un cruciale impatto nel promuovere una maggiore sensibilità culturale fra insegnanti e studenti, come attori principali del cambiamento educativo<sup>22</sup>; e pensando quindi all'intervento progettuale come generatore di *hubs of excellence*, ovvero spazi di connessione fra buone pratiche educative.

Questo progetto organizza una serie di incontri (Workshops) fra insegnanti esperti, ai quali si dà il supporto di una piattaforma e-learning per dare continuità al contatto e alla collaborazione internazionale.

Il prodotto di tale collaborazione doveva essere la generazione di unità e la sperimentazione delle stesse in ambito scolastico attraverso un continuo confronto con i colleghi internazionali. In tale senso, il processo di internazionalizzazione parte dalla generazione di una rete di collaborazione internazionale, ma plasma inoltre l'*internationalisation at home*, e cioè, la diffusione di uno sguardo allargato sulle problematiche di convivenza, tolleranza e conflitto, considerando non soltanto quello bellico, ma anche il conflitto quotidiano.

Questa esperienza viene riconosciuta agli insegnanti tramite crediti formativi – attraverso l'elaborazione di un portfolio con tutti i materiali, e quindi studiando il work-load di produzione delle unità sperimentate in classe, la partecipazione a seminari, e la collaborazione in rete –. In questo caso, l'elemento di interesse, per un possibile modello di formazione continua degli insegnanti in mobilità, sarebbe il completo rovesciamento dei criteri della formazione in ambito istituzionale, e cioè, dalla presentazione del contenuto alla partecipazione in un sistema strutturato con l'assegnazione di un diploma o certificazione.

In questo caso si parla di una partecipazione a comunità di pratica internazionali, con un'attività finalizzata all'ottenimento di risultati formativo-educativi in

22 Another important representation underlying the start up moment was the crucial role of education in european policies aimed to the europeanisation process; therefore, the new entring countries could be invited to take part of Europe through strengthening and modernising education systems.

classe, che vengono infine riconosciuti come parte di un processo di apprendimento riflessivo dove l'elemento di confronto internazionale diventa la leva strategica del cambiamento (*crossing boundaries*).

Su questa stessa linea si colloca il progetto PERMIT, che collega insegnanti della Turchia, Slovenia e Italia. Replicando la modalità formativa (*crossing boundaries*), il progetto puntava a promuovere il dialogo nella società civile fra Europa e la Turchia, con specifico focus nel miglioramento della conoscenza e comprensione della cultura Turca nel contesto Europeo. Dall'inizio, questo complesso obiettivo sarebbe stato trasformato nel mutuo apprendimento da pratiche e riflessione sulle proprie identità culturali dei partecipanti. Per tanto l'ipotesi di lavoro diventava "... *Intercultural awareness among researchers, teachers and students involved in the project (sample 10, 100, 800) is supposed to be low. The innovations in teaching methodologies and materials is expected to enhance researchers, teachers and students' awareness of cultural diversity and understanding...*" (Working document, Comitato Scientifico di Progetto, Istanbul, Novembre 2008, citato in Raffaghelli, *in press*.)

Il progetto doveva fornire a insegnanti dei tre paesi, con il supporto di un gruppo di ricercatori, lo sviluppo di materiali per l'insegnamento di aspetti cruciali come lo sviluppo sostenibile, lingue e multilinguismo, storia, letteratura e arte, come leve strategiche di un dialogo fra identità culturali. Per tanto l'introduzione del concetto di pedagogia interculturale (e l'operazionalizzazione dello stesso) diventava l'asse strategico di formazione degli insegnanti, ma, ancora una volta, anziché attraverso un tradizionale setting in aula, partendo da una base collaborativa -con supporto di una piattaforma e-learning che doveva consentire l'*attraversamento di confini istituzionali e culturali*, durante tutto lo svolgimento del progetto.

A seguito di un semestre di formazione-azione (Venice Research Group, 2009), dove un gruppo di quasi 30 insegnanti avrebbero sviluppato e sperimentato unità di apprendimento relative agli obiettivi progettuali di dialogo interculturale, la conoscenza acquisita attraverso questo interscambio non-formale (e cioè di collaborazione per la costruzione delle unità di apprendimento), sarebbe stata certificata da due delle Università coinvolte nella rete di partnership.

I due casi appena nominati divengono una chiara testimonianza di un modello di formazione continua che adotta pienamente principi di cruciale importanza nella dimensione di acquisizione di un migliore status professionale da parte dei docenti, e cioè:

- a) Valorizzazione della conoscenza acquisita attraverso processi di apprendimento non formali ed informali, promossi dall'EQF, fra i vari documenti di inquadramento europeo.
- b) Strutturazione di contesti di apprendimento internazionali che favoriscono la mobilità degli insegnanti come introduzione di una concezione di *internationalisation at home* nella propria pratica docente.
- c) La riflessione sulla pratica professionale che mette al centro la persona del docente come formatore, mentre governa un processo complesso di sperimentazione e di dialogo socio-culturale internazionale.
- d) L'utilizzo delle tecnologie per il contatto e il continuo arricchimento della pratica professionale (*crossing boundaries*).

È in questo contesto che nasce il Progetto MIFORCAL, riportando in modo integrato e complesso queste logiche formative (Il progetto in sé sarà oggetto di una trattazione approfondita in capitolo successivo).



Sono ormai 30 anni che nell'Unione Europea, e circa 50 anni che nel mondo si parla della problematica dell'incontro delle culture, e sembra che questo tempo sia tanto, e la discussione scientifica e gli interventi progettuali, nonché le politiche, siano state materia di continuo aggiornamento e partecipazione. Uno sforzo consistente deve senz'altro essere dedicato ancora alla riorganizzazione di concetti, problemi, esperienze e metodologie tentando di generare uno strumento di lettura dei processi di *attraversamento di confini* come base di una riforma educativa.

Da queste operazioni emerge, sicuramente, nel contesto globale, le trame relazionali che si vengono a creare in un siffatto nuovo contesto di apprendimento, che vede le proprie frontiere culturali allargarsi sia dal punto di vista linguistico, istituzionale, di contenuti educativi e di nuove prassi. Queste nuove relazioni non possono essere "imposte" nel discorso educativo come un qualsiasi altro argomento, come una serie di pratiche per fronteggiare ciò che può essere vissuto come un problema di congiuntura (ad es. la presenza della cultura estranea nello spazio formativo, sia che essa sia presente per un fattore di necessità sociale – caso dell'immigrato – che per un fattore di scelta istituzionale o personale – i processi di internazionalizzazione, la mobilità –).

Si tratta di generare le condizioni per una conversazione fra chi insegna e chi apprende, una condizione di *ascolto del balbettare del diverso, nel senso che Dewey avesse dato a questo balbettare*<sup>23</sup>.

Quest'assunzione ha senza ombra di dubbio delle ricadute specifiche sul modo di concepire i processi formativi, dalla progettazione alla valutazione degli stessi.

La domanda che ha incardinato questa ricerca è stata: *Qual è l'impatto che i contesti culturali allargati, nella fase di formazione, possono avere sul processo di costruzione di un'identità professionale che si gioca nei nuovi contesti educativi complessi?*

Pare adeguato pensare, a questo punto, che i processi di internazionalizzazione educativa creano contesti di apprendimento che possono diventare scenario di processi di ricostruzione narrativa dell'identità professionale dei partecipanti verso l'arricchimento della propria costellazione identitaria in un'ottica di life-long learning.

23 "I believe that knowledge of social conditions, of the present state of civilization, is necessary in order properly to interpret the child's powers. The child has his own instincts and tendencies, but we do not know what these mean until we can translate them into their social equivalents. We must be able to carry them back into a social past and see them as the inheritance of previous race activities. We must also be able to project them into the future to see what their outcome and end will be. In the illustration just used, it is the ability to see in the child's babblings the promise and potency of a future social intercourse and conversation which enables one to deal in the proper way with that instinct" John Dewey, "My pedagogic creed", The School Journal, Volume LIV, Number 3 (January 16, 1897), pp. 77-80.

#### 4. CONVERGENZE E DIVERGENZE EDUCATIVE UE-AL: UN DIALOGO INTERNAZIONALE APERTO

Considerando che lo studio di caso presentato in questa ricerca tratta di un progetto di cooperazione EU-AL (Europa – America Latina), si è ritenuto opportuno introdurre lo scenario latino-americano in materia educativa, e, successivamente, sulla professionalità docente.

Il Mercosur (dizione spagnola, Mercosul secondo la dizione portoghese) è il mercato comune del Sud (cioè dell'America meridionale). È erroneo interpretare l'acronimo come "mercato comune del Cono-Sud", intendendo l'estremità meridionale del continente (vedi Portal Oficial del Mercosur/Mercosul). Vi fanno parte in qualità di Stati membri Argentina, Brasile, Paraguay, Uruguay e Venezuela (quest'ultimo dal 2006). Hanno invece la qualità di Stati associati (osservatori) la Bolivia, il Cile (entrambi dal 1996), la Colombia (dal 2004), l'Ecuador (sempre dal 2004) e il Perù (dal 2003). Fu istituito con il Trattato di Asunción firmato il 26 marzo 1991 da Brasile, Argentina, Uruguay e Paraguay. Nel 1995 sono stati contestualmente aboliti i dazi doganali tra i quattro Paesi e istituita una tariffa doganale comune verso paesi terzi. L'obiettivo del Mercosur è la realizzazione di un mercato comune, anche se esistono ancora forti ostacoli protezionistici tra i vari stati (Sanahuja, 2007). Esso potrebbe esser paragonato al vecchio MEC se non esistessero forti asimmetrie tra i vari Paesi. Infatti se è possibile affermare che i tre maggiori Paesi del Mercato Europeo Comune erano piuttosto simili per esperienze economiche e storiche, non si può dire la stessa cosa per l'Argentina, il Brasile, l'Uruguay e il Paraguay: basti pensare che il Brasile da solo sviluppa circa il 77% del prodotto economico del gruppo, l'Argentina il 20%, l'Uruguay il 2% e il Paraguay l'1%; e che la circolazione di beni, capitali e soprattutto persone è ancora una grande utopia (Sanahuja, op.cit). Tuttavia come afferma l'Istituto Complutense di Studi Internazionali, attraverso una osservazione europea, l'America Latina è stata pioniera in processi di integrazione regionale sin dal dopoguerra, attenta alle dinamiche europee, con la quale vi sono indubbiamente collegamenti culturali.

In effetti, seguendo Sanahuja:

*"A la larga, el temor a una "Europa fortaleza" se mostró infundado, pero la profundización de la construcción europea motivó una amplia reflexión teórica y práctica, que tuvo cierto eco en América Latina, sobre los efectos dinámicos de la integración y su papel para promover la transformación productiva y la competitividad internaional. Ello proporcionaría buena parte de los fundamentos teóricos del llamado "nuevo regionalismo"..."(Sanahuja, 2007:76).*

Attraverso una ondata di accordi regionali, negli ultimi 20 anni, risulta evidente la strategia di rafforzamento di un'idea di regionalismo come strategia internazionale dei paesi della regione.

Nelle parole di Sanahuja,

*"Aunque con desigual énfasis y resultados, el nuevo regionalismo latinoamericano de los noventa ha promovido la concertación de las políticas exteriores, la cooperación ambiental, cuestiones de seguridad regional, y as-*

*pectos sociales, como la circulación de las personas. Con todo ello, el nuevo regionalismo es un concepto más amplio y difuso que el de integración económica” (Sanahuja, ivi, 79).*

L'agenda di regionalizzazione del Mercosur è sicuramente ambiziosa, ma esistono evidenti benefici potenziali, che sebbene legati inizialmente ad un atteggiamento difensivo nei confronti di una liberalizzazione estrema dei mercati -attraverso l'implementazione di un certo livello di protezionismo regionale), oggi mirano ad aspetti di sviluppo socio-culturale.

Tuttavia, molti di tali benefici non sono stati materializzati in interventi specifici, a causa non soltanto di difficoltà di integrazione economica effettiva (unita alla resistenza offerta da certi interessi economici e gruppi politici e sociali che si ritengono pregiudicati dal processo); ma anche dovuto alla cultura politica di molti paesi latinoamericani, marcatamente nazionalista, che resiste ancora all'accettazione di scenari sovranazionali e si rifiuta al concetto di una sovranità condivisa, idee *“post-westfaliane”* di democrazia e di partecipazione oltre il contesto dello Stato nazionale. È in questo senso che l'educazione potrebbe giocare un ruolo essenziale di superamento di tale posizione, per creare la base umana per il necessario rafforzamento istituzionale del MERCOSUR e la concretizzazione della propria esistenza verso un nuovo dialogo Sud-Nord.

#### 4.1. La strategia educativa nel Mercosur

Già a Dicembre del '91, veniva sottoscritto un *“Protocolo de Intenciones”*, o protocollo per la collaborazione in materia educativa, considerando il ruolo fondamentale dell'educazione per il consolidamento dell'integrazione regionale. A quei tempi, l'accento dell'interesse sullo sviluppo di politiche e pratiche in materia educativa, per il MERCOSUR, veniva posto sulla necessità di integrazione dei paesi sudamericani per affrontare le problematiche di sviluppo e di identità regionale ancora minacciata da numerosi influssi esterni<sup>24</sup>.

Nel 2001, 10 anni dopo, viene lanciato un piano per la creazione e lo sviluppo del *“Settore Educativo MERCOSUR”*, la cui missione sarebbe stata quella di *“contribuire agli obiettivi del MERCOSUR conformando uno spazio educativo comune, stimolando la formazione di coscienza per la cittadinanza attiva e l'integrazione, la mobilità e gli scambi culturali con l'obiettivo di raggiungere la possibilità dell'educazione per tutti, con attenzione particolare ai settori più vulnerabili*

24 Nel testo del MERCOSUR EDUCATIVO. PROTOCOLO DE INTENCIONES – Diciembre de 1991, veniva già considerata l'importanza dell'educazione per l'integrazione dei popoli latinoamericani, nella valorizzazione della tradizione culturale congiunta. Di fatti, è stato dichiarato: *“...il compromiso histórico ante la voluntad integracionista de los Estados Partes sobre la base de los principios fundamentales de democracia, igualdad y cooperación, manteniendo la identidad y libertad de los pueblos; la necesidad de mejorar la calidad de los recursos humanos en el ámbito del MERCOSUR para lograr un desarrollo equilibrado en toda la Región y en los diversos sectores; la conveniencia de potenciar los programas de formación e intercambio de docentes, especialistas y alumnos con el objetivo de facilitar el conocimiento de la realidad que caracteriza a la Región y promover un mayor desarrollo humano, cultural, científico y tecnológico.”*

in un processo di sviluppo della giustizia sociale e del rispetto della diversità culturale per i popoli della regione”.

Risulta evidente che questi 10 anni di lavoro nel settore educativo sono stati proficui: dalla posizione di intenzionalità e dalla focalizzazione sulla necessità di riconoscersi come regione, il MERCOSUR avanza nel proporsi come spazio di scambio e costruzione congiunta di strategie per lo sviluppo.

Se andiamo ad analizzare gli obiettivi e le dichiarazioni espresse in alcune delle riunioni più importanti del MERCOSUR, capiremo che c'è stata sicuramente un'attenta osservazione dei processi di lavoro europei.

I primi passi nell'interesse di una strategia congiunta a livello educativo, furono costruiti attraverso la dichiarazione di interesse di tre macroaree per lo sviluppo di programmi e progetti (1991):

- Area 1, di formazione per la coscienza di una cittadinanza favorevole all'integrazione. Obiettivi dell'area: Stimolare alla formazione e il perfezionamento docente per potenziare il miglioramento dei sistemi educativi.
- Area 2, Formazione delle risorse umane per la contribuzione allo sviluppo. Obiettivi dell'area: Promuovere azioni di formazione tecnico professionale per le istituzioni governative e non governative, rispondenti ai bisogni del mercato; avvicinare le istituzioni educative ai problemi del lavoro e la produzione nella regione, spronando la ricerca e la formazione di risorse umane richieste dal MERCOSUR per promuovere la costituzione delle università come ambiti di riflessione ed analisi dei problemi emergenti nell'integrazione regionale.
- Area 3, Armonizzazione dei sistemi educativi. Obiettivi dell'area: creare Centri di Studi Avanzati per il MERCOSUR, per affrontare la ricerca permanente negli aspetti necessari al processo di integrazione e cooperazione; creare una rete istituzionale di cooperazione tecnica, nelle aree di educazione iniziale, primaria, secondaria, speciale e degli adulti; compatibilizzare i profili di formazione delle risorse umane del livello superiore (terziario ed universitario), particolarmente i contenuti delle discipline fondamentali delle aree ed interessi del MERCOSUR, facendo in modo che divenga possibile lo stabilimento di meccanismi che facilitino la mobilità di allievi, docenti e professionisti della regione.

Nelle aree appena descritte, è possibile osservare come vengono già tratteggiati gli ambiti che poi acquisiranno importanza centrale, nel dibattito mondiale sull'educazione e le politiche educative. Ciò nonostante, il modo impreciso di uso di alcuni termini, quanto la focalizzazione sulle azioni volte al rafforzamento del MERCOSUR come processo e come spazio istituzionale della regione, dimostrano la tendenza ancora incipiente delle iniziative avviatesi. Negli anni successivi, con diverse riunioni di Ministri di Educazione del Mercosur ('92, '94, '98), viene enfatizzata la tendenza a creare un sistema comune di riconoscimento ed equivalenza degli studi primari e secondari, per passare ad un dibattito sulla mobilità, spostando chiaramente la lente dal rafforzamento del MERCOSUR come esperienza di integrazione in sé, ad una vera generazione di politiche per uno spazio latinoamericano dell'educazione.

Finalmente, nel piano di azione del 2000-2005, si pone in rilievo la necessità di generare politiche comuni orientate al miglioramento della qualità dei sistemi educativi. Si parla dunque di una *qualità per tutti*<sup>25</sup>, in una tappa nella quale l'eccellenza educativa si costituisce come richiesta improrogabile, in quanto le nuove caratteristiche della società globale accentuano il ruolo centrale che la conoscenza avrebbe per lo sviluppo. Tale piano, abbozzato nelle riunioni di giugno del 2000 e successive, fa un riferimento tacito, ma sicuro, alle indicazioni dell'UNESCO, e alle esperienze e dichiarazioni di LISBONA.

Sorprende inoltre trovare un simile livello di importanza assegnata alla mobilità e allo scambio accademico nei documenti di programmazione del settore educativo del Mercosur, come risulta dai report di *"policy recommendations"* (Sector del Mercosur Educativo, 2001, 2006) nonostante la bassa capacità d'intervento dei governi coinvolti.

Sembra, in tale modo, che analogamente a quanto accade nel modello UE, la ricerca di un modello unitario per la generazione di opportunità economiche del MERCOSUR abbia identificato nella prospettiva del miglioramento dei sistemi d'istruzione una chiave di accesso alla società dell'informazione e alla riduzione del fenomeno della diseguaglianza sociale.

In effetti, nell'ambito del MERCOSUR, negli ultimi anni i temi dell'agenda sono stati raccordati essenzialmente all'importanza di avanzare nel decentramento e l'autonomia scolastica, la trasformazione e l'organizzazione della gestione delle istituzioni educative, azioni per le quali viene richiesta una maggiore professionalità docente, in grado di gestire il curriculum, di sostenere una cultura valutativa per la qualità (Piano 2001-2005 per il Settore Educativo MERCOSUR – Giugno di 2000). Nella declinazione operativa, come si legge nel *"Compromiso de Brasilia"*, la centralità della formazione del *profesorado* viene percepita fondamentalmente attraverso le azioni di scambio mirate alla costruzione di un'identità regionale, e tramite l'enfasi sulla creazione di corsi di formazione a distanza sulle tematiche regionali, nella formazione dei formatori.

Nel 1991, si stabiliva già la necessità di *"Incrementar el intercambio académico – técnico científico, en el nivel de enseñanza superior, posibilitando una mayor movilidad de docentes, alumnos, investigadores y técnicos. Para ello se promoverá la creación y perfeccionamiento de los mecanismos de equiparación y reconocimiento de estudios, títulos y diplomas, entre los países integrantes del MERCOSUR"* (Acuerdo de Asunción, 1991).

Mentre nel piano strategico di sviluppo 1995-2000, veniva indicata come meta cruciale l'interscambio di studenti, docenti e ricercatori specificando come risultato la possibilità di promuovere la realizzazione di 100 stages di tecnici, dirigenti e docenti in ambito tecnico-pedagogico.

In modo sempre più consistente, nel **Plan de Acción del Programa 2000-2005**, (Piano di azione 2000-2005) venivano fissati i seguenti obiettivi:

25 *En esta nueva etapa, los temas de agenda los países miembros se vinculan, fundamentalmente, a la necesidad de: avanzar en la descentralización y autonomía educativa, en la transformación de la organización y de la gestión de las instituciones educativas, la formación docente continúa, la renovación curricular, la incorporación de materiales y equipamiento renovado, la vinculación de la educación con el mundo de trabajo y la producción, la instalación de una cultura evaluativa en los sistemas educativos y la cooperación interuniversitaria en lo referido a la formación de recursos humanos y la investigación"* MERCOSUR – Documento di lavoro *"Piano 2001-2005 per il Settore Educativo MERCOSUR"* – Giugno di 2000.

- *Rafforzamento di una cittadinanza favorevole al processo di integrazione regionale che sappia valorizzare la diversità culturale.*
- *Promozione di una Educazione di Qualità per tutti nella regione; promozione di politiche di formazione e miglioramento delle competenze delle risorse umane presenti nel territorio.*
- *Configurazione di uno spazio educativo regionale per la cooperazione solidale.*

Essendo i suddetti principi di orientamento verso tali mete:

- *La agenda del SEM, collegata alle politiche educative nazionali per ottenere un maggiore impatto nei sistemi educativi e nell'insieme dei processi di sviluppo sociale.*
- *La considerazione dell'educazione come spazio culturale per il rafforzamento di una coscienza favorevole alla diversità dei codici culturali e linguistici miranti all'integrazione regionale.*
- *Il processo di integrazione favorito dalle istituzioni educative per avere un'impatto chiaro, particolarmente a livello primario e medio (secondario).*
- *L'integrazione come strumento per migliorare la qualità educativa nella superazione delle disuguaglianze esistenti nella regione.*
- *Il rafforzamento del dialogo nella società civile per coinvolgere tutti gli attori educativi nel processo di integrazione.*
- *La mobilità e lo scambio di attori dei sistemi educativi per lo sviluppo e rafforzamento di reti di collaborazione ed esperienze educative regionali.*

Nell'anno 2006 il SEM ha lanciato il proprio Piano Strategico di programmazione per il nuovo periodo 2006-2010<sup>26</sup>. Secondo tale documento, il contesto nel quale fu dibattuto il Piano 2000-2005 risultava significativamente diverso in quanto lo scenario internazionale viene contraddistinto da un noto deterioramento delle relazioni internazionali data la crisi economica di portata globale, e cioè, *"por un deterioro de las instancias multilaterales y de los mecanismos de concertación"* (Plan Estratégico 2006-2010, p. 5). Dall'altro lato, *predominan políticas unilaterales de carácter restrictivo por parte de países y bloques de mayor poder* (*ibid.* p. 5); e cioè, si osserva la crescita di un consistente numero di accordi unilaterali e bilaterali, particolarmente Nord-Sud, che fanno più difficile il dialogo fra i paesi del Cono Sud.

Il cambiamento del quale si parla nello scenario può essere quindi spiegato come una serie di limitazioni degli organismi regionali, sopranazionali, che si concentrano sulle sfide di sostenibilità della pace nelle zone di maggiore conflitto, come lo sviluppo socio-economico in zone di alta povertà (aree di maggiore preoccupazione delle politiche internazionali a livello Nord-Sud); nonché per la continuità di sistemi sociali che hanno promosso il benessere nelle zone più ricche. Al quadro in generale si aggiungono le problematiche energetiche ed ambientali.

La crisi economica internazionale ha portato alcuni degli stati (e democrazie regionali come l'UE) più sviluppati a dare impulso a politiche globali attraverso la

26 [http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_details&gid=463&Itemid=32&lang=br](http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=463&Itemid=32&lang=br).

Banca Mondiale e l'Organizzazione Mondiale del Commercio, che lasciano una impronta dalla quale strutture regionali deboli come il Mercosur difficilmente possono sfuggire. In qualsiasi caso, e al di là della congiuntura che attraversa il MERCOSUR, l'educazione continua ad essere l'elemento riconosciuto come *conditio sine qua non* per il rafforzamento del processo di integrazione. In effetti, nel documento di pianificazione che stiamo commentando, compare per prima volta la preoccupazione per le iniquità ed asimmetrie della regione nonostante gli ingenti sforzi realizzate dal Mercosur attraverso i governi nazionali. In effetti, *"...el proceso de integración debería ayudar a superarlas tanto al interior de cada país como a nivel de la región promoviendo acciones que contemplando las asimetrías, fortalezcan y consoliden la equidad..."* (op. cit., p. 6).

Un altro elemento che viene sottolineato è quello dell'importanza dell'educazione non soltanto in quanto leva per l'inclusione sociale di bambini e bambine, ma anche come strumento per la riqualificazione e il supporto ad adolescenti ed adulti, in una visione di apprendimento per tutta la vita, con il riconoscimento della necessaria qualità dell'offerta formativa.

Per ultimo, un altro aspetto di interesse in questo ultimo documento, è quello della visibilità e presenza nei territori dei paesi partecipanti, poichè il messaggio dal quale questo ente è portatore può soltanto essere trasmesso in modo strategico attraverso il riconoscimento da parte della società civile, del mondo del lavoro, del mondo accademico, dell'importanza del ruolo del MERCOSUR come istanza coordinatrice transnazionale, e di un processo di integrazione in corso, che richiede senza ombra di dubbio un cambio delle mentalità con riguardo alle proprie cittadinanze.

Si riconosce così nel SEM la missione di:

*"Conformar un espacio educativo común, a través de la concertación de políticas que articulen la educación con el proceso de integración del MERCOSUR, estimulando la movilidad, el intercambio y la formación de una identidad y ciudadanía regional, con el objeto de lograr una educación de calidad para todos, con atención especial a los sectores más vulnerables en un proceso de desarrollo con justicia social y respeto a la diversidad cultural de los pueblos de la región"* (ibidem, p. 9).

#### 4.2. Il dialogo UE-ALC: un nuovo contesto di crescita educativa

L'Unione Europea ha favorito il rafforzamento del Mercosur attraverso un concreto supporto delle iniziative regionali, come indicano diversi accordi quadro e protocolli di lavoro, che hanno promosso sin dall'inizio supporto tecnico ed istituzionale alle strutture sopranazionali del Mercosur. Nel 1995, l'Unione Europea ed il Mercosur sottoscrivono il documento quadro di cooperazione (*Interregional Framework Cooperation Agreement*<sup>27</sup>), che entra in vigore a partire del 1999,

27 INTERREGIONAL FRAMEWORK COOPERATION AGREEMENT between the the European Community and its Member States, of the one part, and the Southern Common Market and its Party States, of the other part.

[http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:21996A0319\(02\):EN:NOT](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:21996A0319(02):EN:NOT) accesso 25 Luglio 2009.

diventa una dichiarazione congiunta che fornisce le basi per un dialogo fra entrambe le parti, attraverso i capi di Stato, ed alti livelli Ministeriali. Nel 2000, le parti aprono le negoziazioni per lavorare sulla base di tre pilastri, e cioè: il dialogo politico, la cooperazione internazionale e la liberalizzazione dei mercati. Le negoziazioni vengono sospese nel 2004, considerando le fondamentali differenze in relazione all'ultimo punto. Ciò nonostante, le relazioni politiche evolvono in modo positivo, raggiungendo un buon punto con la sottoscrizione del Summit in Lima (2008) per estendere le relazioni in tre nuove aree, e cioè, scienza e tecnologia, infrastruttura, ed energie rinnovabili.

L'UE ha fornito assistenza al Mercosur attraverso un programma regionale (2007-2013 Regional Programme)<sup>28</sup> adottato nell'Agosto 2007, nell'ambito del *frame work* per la cooperazione regionale con il Mercosur. Tale programma apporta risorse specifiche per lo sviluppo delle decisioni da portare avanti attraverso le successive decisioni, con un supporto di 50 milioni di euro, che vanno collegati alle seguenti aree di priorità:

- *Rafforzamento istituzionale del Mercosur.*
- *Supporto del Mercosur nella preparazione all'implementazione dell'associazione con l'UE.*
- *Rafforzamento della partecipazione della società civile nel processo di integrazione regionale del Mercosur.*

L'UE diviene, attraverso questo framework di cooperazione internazionale, il più grande supporto del processo di integrazione regionale del Mercosur.

Per quanto riguarda specifici programmi di cooperazione educativa, risulta di fondamentale importanza il programma ALFA (al interno del quale si inquadra lo studio di caso) che mira a promuovere uno spazio di convergenza ALC-UE (América Latina y Caribe – Unión Europea), attuato attraverso l'interscambio di accademici e ricercatori di entrambe le regioni, nonché studenti di secondo e terzo ciclo del Bologna Process, nel contesto di specifici progetti di ricerca e sviluppo. In tale modo, la mobilità di risorse umane dall'America Latina verso l'Europa risponde ad uno degli obiettivi dell'UE, e cioè diventare un sistema dell'istruzione superiore attraente a livello internazionale. Lo stesso processo di mobilità promuove sinergie di ricerca & sviluppo che migliorano le qualificazioni della dirigenza e delle figure professionali chiave in processi di sviluppo socio-economico della regione latinoamericana.

Risulta evidente che i processi di integrazione si innestano sulla base di un cambiamento radicale nella concezione delle relazioni di produzione e conoscenza, con definizioni che indicano i processi di apprendimento come "mobile", "fluidi", "interculturali", "multilingue", spinge quindi i sistemi educativi a non concepirsi più come compartimenti stagni, che promuovono un'identità nazionale. Ma in ogni caso, le realtà culturali locali richiedono di una specifica attenzione, che collega i bisogni di sviluppo territoriale, nazionale e quindi di integrazione regionale. Le scelte educative fanno sì che i sistemi nazionali realizzino scelte sempre più aperte verso il basso (autonomia scolastica) consentendo un maggiore spazio di libertà alle sinergie "global-local". Gli insegnanti della scuola secondaria hanno maggiore o minore libertà, a seconda degli scenari che

28 Commissione Europea, 2007-2013 Regional Programme, [http://ec.europa.eu/external\\_relations/mercosur/rsp/07\\_13\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/external_relations/mercosur/rsp/07_13_en.pdf), accesso 29 Luglio 2009.



si vengono a creare in tale modo, di realizzare scelte curriculari e metodologiche, ma come si può intuire, in qualsiasi caso, sono coloro che debbono risolvere la problematica quotidiana di lavoro in un contesto educativo altamente complesso. Risolvendo i “nodi” di compatibilità culturale fra le tematiche presenti nella programmazione educativa nazionale e le suddette sinergie (talvolta positive, talvolta negative) fra locale e globale. È chiaro che i processi di internazionalizzazione e di integrazione regionale, promossi dalle istanze sopranazionali, possono creare opportunità di supporto sensibile a queste problematiche, proponendo nuovi valori nazionali oppure locali, che si riversano nel curriculum attuato giorno per giorno. La mobilità, l’alta qualificazione di una professionalità formativa, il dialogo per stabilire terminologie e prassi comuni, sono strumenti chiave in questo senso.

Pertanto il dialogo fra strutture regionali, come l’Unione Europea ed il Mercosur, tende a supportare il continuo interscambio di capitale umano. L’UE, in effetti, supporta in primo luogo la mobilità fra le diverse nazioni europee (si veda il focus del LLP 2007-2013 nelle risorse dedicate alla mobilità internazionale, i rapporti *“Mobility Creates Opportunities: Successful stories – Comenius, Erasmus, Leonardo, Grundtvig – 2008 –*); ma valorizza fortemente lo stesso flusso di persone in mobilità accademica all’interno di programmi di cooperazione con paesi terzi, come il programma ALFA.

Lo scopo di cooperazione dell’UE con America Latina, aldilà dei processi di integrazione, esiste come volontà di *institutional building* delle strutture del livello educativo superiore (HEI, Higher Education Institutions) Y más allá de estos procesos de integración, existe, en el modelo de cooperación entre Europa y América Latina, la voluntad de construir un espacio educativo común, principalmente en el nivel superior, con lo scopo di superare il modello di cooperazione internazionale della *“testimonianza”* delle difficoltà istituzionali e di sviluppo (anni ‘60); il modello successivo di *“dare e fare con le comunità locali”* (anni ‘70) o il modello anni ‘80 di *“aiutare a fare”*, seguito infine dal modello di *empowerment delle istituzioni locali* degli anni ‘90. Il modello odierno di cooperazione dell’UE punta a *“creare rete”*, e cioè, relazioni virtuose attraverso le quali gli attori sociali acquisiscono competenze chiave per lo sviluppo dei propri sistemi di azione locale.

Da questo processo scaturisce una concezione critica dei propri processi di sviluppo; in particolare la società europea ha riconosciuto gli aspetti fallimentari della società industriale, aprendosi alla possibilità di un ampio dibattito sui diritti all’autosviluppo dei popoli del mondo, in una cruciale interdipendenza funzionale. I processi di internazionalizzazione educativa si iscrivono in questo contesto e cercano di scoprire spazi di riflessione congiunta per pensare un destino di collaborazione fra le entità educative, fundamentalmente università, riconosciute come spazi di generazione di conoscenza “meno legata” ad aspetti politico-istituzionali ed ideologici che possono fermare il libero fluire di idee e uomini attraverso le frontiere. La necessità di formazione di formatori (piuttosto che di insegnanti nella prospettiva più stretta del ruolo che la figura docente viene a giocare in un siffatto contesto socio-culturale) risulta leva strategica di creazione di reti nelle quali globale e locale dialogano e soprattutto convivono nel micro-spazio sociale dell’aula, sotto la forma di progetti educativi ad alto impatto socio-culturale.

*A stronger partnership between the European Union and Latin America*, sono queste le parole della Direzione Europa<sup>29</sup> nel ripensare nuovi spazi di associazione e partnership con una delle regioni dove si trova una maggiore sintonia:

*"The European Union shares many social, political and cultural values with Latin America: respect for human rights and democratic principles, law and order; the market economy, and a fair distribution of the benefits and burdens of globalisation and the advantages derived from the new technologies"* (Europa<sup>29</sup>, op. cit., pp 39).

Ciò indica la specifica intenzione degli organismi sopranazionali e nazionali europei e latinoamericani di dare continuità a patti di sviluppo congiunto, nonché al processo di integrazione regionale ALC-UE, che si promuove attraverso i diversi incontri della "Cumbre de Río de Janeiro" – 1999 – di Capi di Stato europei e latinoamericani; seguita dall'incontro di Madrid (2002), Guadalajara (2004), Vienna (2006) e recentemente, Lima (2008).

Un importante esempio di tali operazioni, è in uno dei principali progetti di studio delle potenzialità di convergenza fra America Latina e l'Unione Europea, il progetto Tuning AL<sup>30</sup>.

Il progetto Tuning AL scaturisce da un contesto di intensa riflessione sull'educazione superiore, sia a livello regionale che internazionale. Verso la fine del 2004, questo programma era esclusiva esperienza dell'UE, che coinvolgendo 175 Università europee, dall'anno 2001 avrebbe sviluppato strumenti per la riflessione sullo Spazio Europe dell'Istruzione Superiore, come contesto di collaborazione perché gli Atenei Europei giungessero alla comprensione e confluenza di terminologie e pratiche di certificazione e valorizzazione delle professionalità. Così, uno dei principali risultati di tale programma sarebbe stato l'accordo nella definizione di competenze trasferibili nel mondo del lavoro e nella società Europea, e cioè, di outputs di apprendimento dopo la frequenza di determinati percorsi formativi, più che di "inputs" (programmi comuni fra le università); e pertanto, i livelli di competenza, il "workload", l'accumulazione e trasferibilità di crediti, coerentemente con le discussioni aperte dal processo di Bologna. La metodologia di consultazione di accademici, datori di lavoro, studenti e laureati, ha fatto dello studio Tuning uno strumento sensibile per la comprensione delle competenze *generiche e specifiche* più valorizzate nei settori di sviluppo disciplinare/tecnologico/scientifico. La formazione dei formatori è all'interno di questi settori, sebbene il processo di studio di competenze richieste per l'esercizio della professione docente secondaria è ancora agli esordi.

29 Commissione Europea, Programma Europa<sup>29</sup> "A stronger partnership between the European Union and Latin America", Documento de Trabajo 636 (2006).

30 Il progetto Tuning-AL inizia in Ottobre 2004, come progetto finanziato dal Programma Europa<sup>29</sup>-ALFA e coinvolge inizialmente le seguenti università europee e latinoamericane: Università Nacional de La Plata, Argentina; Università Estadual de Campinas, Brasile; Università de Chile, Cile; Pontificia Universidad Javeriana, Colombia; Università de Costa Rica, Costa Rica; Università Rafael Landívar, Guatemala; Università de Guanajuato, Messico; Università Católica Andrés Bello, Venezuela; Technische Universität Braunschweig, Germania; Università di Deusto, Spagna; Università Paris IX Dauphine, Francia; Università degli Studi di Pisa, Italia; Università di Groningen, Paesi Bassi; Università di Coimbra, Portogallo; Università Bristol, Regno Unito. <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>

Tuning ha sviluppato pertanto, una terminologia e anche una metodologia:

*“En inglés “tune” significa sintonizar una frecuencia determinada en la radio; también se utiliza para describir la “afinación” de los distintos instrumentos de una orquesta, de modo que los intérpretes puedan interpretar la música sin disonancias”<sup>31</sup>.*

Sulla scia di questa linea di collaborazione, e nelle parole dell'ultimo rapporto europeo del 2006, esistono diverse aree geografiche al mondo interessate a questa metodologia, ma quella più sviluppata resta senz'altro l'America Latina, che ha portato a termine un processo di replica della sperimentazione Tuning con la partecipazione di 182 atenei latinoamericani, distribuiti in 18 nazioni latinoamericane.

*“En términos teóricos, el Proyecto Tuning AL remite implícitamente a un marco reflexivo-crítico, producto de una multi-referencialidad, tanto pedagógica como disciplinaria, para compatibilizar sus líneas de acción. El proyecto no se establece como receta sino como una metodología que procede de una perspectiva, cuya finalidad es incorporar los diferentes aspectos de la diversidad de los países que en él intervienen e interactúan”<sup>32</sup>.*

Il progetto Tuning in America Latina può essere giustificato da diversi punti di vista, considerando e contrastando le situazioni che università europee e latinoamericane fronteggiano oggi giorno:

- In primo luogo, la necessità di rendere compatibile, comparabile e competitiva l'istruzione superiore, il che non è, come abbiamo osservato attraverso i documenti di programmazione del Mercosur, ambizione delle sole università europee, vista la crescente mobilità di studenti e laureati.
- In secondo luogo, la mobilità professionale implica per il mondo del lavoro e le istituzioni accademiche la necessità di conoscere chiaramente ciò che implica nella pratica una formazione o una determinata certificazione. Nel contesto latinoamericano, il progetto Tuning, fra l'altro, ha scoperto l'alta frammentazione per quanto riguarda titoli, certificazioni universitarie e livelli di studio, così come una enorme diversificazione delle istituzioni dell'istruzione superiore, che rende pressoché impossibile il raggiungimento della trasparenza e di criteri di qualità in un possibile processo di integrazione regionale.
- Infine, in un momento di internazionalizzazione, l'Università come attore sociale affronta sfide e responsabilità comuni in entrambi gli emisferi (Nord e Sud) come evidenza il rapporto Universidad 2000. Le istituzioni dell'educazione superiore debbono assumere un ruolo protagonista nel processo di costruzione delle professionalità necessarie per la società della conoscenza.

31 Definizione data nel Rapporto Finale, fase 2 del progetto Europeo. González, J. Y Wagenaar, R. eds. *“Estructuras Educativas Tuning en Europe. Informe Final, Fase 2: La contribución de las universidades al proceso de Bolonia”*, Bilbao, 2006.

32 Definizione data nel Rapporto Finale, Prima Fase Tuning AL, pp. 11.

**Definizioni Tuning**

- I risultati di apprendimento sono formulazioni che lo studente deve conoscere, comprendere o essere capace di dimostrare al termine di una esperienza di apprendimento. I risultati di apprendimento possono far riferimento ad una sola unità o modulo formativo in un dato periodo di studi, per esempio un programma di primo o secondo ciclo (Bologna Process). Per tanto i risultati di apprendimento specificano i requisiti minimi per la concessione di un numero determinato di crediti e debbono la propria formulazione al corpo docente.
- Le competenze rappresentano una combinazione dinamica di conoscenze, skills, e valori. La promozione di queste competenze è oggetto di un programma educativo. Le competenze prendono forma nelle varie unità del corso e vengono valutate in diverse tappe della formazione, essendo lo studente chi ottiene tali competenze al termine dell'esperienza formativa.
- I risultati di apprendimento si esprimono in termini di competenze. Queste ultime possono essere sviluppate dallo studente in un livello superiore da quello richiesto per l'unità formativa.

**QUATTRO GRANDI LINEE DI LAVORO PER IL DIALOGO FRA I SISTEMI DI FORMAZIONE SUPERIORE (UNIVERSITA')**

1. **Competenze (generiche e specifiche per aree tematiche)**
2. **Focus sull'insegnamento, apprendimento e valutazione delle suddette competenze**
3. **Crediti Accademici per le competenze ottenute**
4. **Qualità dei Programmi di Studio (Standards definiti in partenza).**

Tabella 9. Metodologia Tuning

I risultati espressi in termini di competenze generiche e specifiche più importanti, in diversi contesti disciplinari dell'indagine Tuning-AL, stanno indicando una prima piattaforma di riflessione per il lancio di uno spazio dell'istruzione superiore fondato sui processi di apprendimento e sulle competenze che vi si acquisiscono. Il progetto, nato in Europa, viene rivisitato nel contesto latinoamericano (stando alle dichiarazioni del lancio della IV riunione di monitoraggio dello Spazio Comune dell'Istruzione Superiore in Europa, America Latina e Caribe –ALC-UE Educaciòn, Cordoba, Spagna-) Nei primi risultati ottenuti dall'America Latina, si legge la volontà di riformulare i principi e le questioni specifiche del proprio contesto, che, però hanno contribuito alla riflessione europea, creando un nuovo modo di cooperazione inter-universitaria *in rete*.

È in questo contesto che si inserisce la riflessione ALFA-MIFORCAL di formazione degli insegnanti, area ancora non raggiunta dal progetto Tuning-AL (sebbene esso abbia affrontato le professionalità formate nelle Facoltà di Scienze della Formazione –Ciencias de la Educaciòn-)

#### **4.3. Insegnanti nel contesto Latinoamericano: problemi aperti nei processi di professionalizzazione**

Secondo diversi documenti di lavoro del *“Programma Regionale di Politiche per la professione Docente”* (UNESCO, 2008), il rafforzamento del protagonismo do-

cente nel cambiamento educativo in America Latina ed nel Caribe, richiede la comprensione della complessità che la professionalità docente possiede nello sviluppo dei processi educativi. Così, le politiche che attraverso questo organo transazionale vengono promosse puntano ad una visione allargata della tematica docente, che includa lo sviluppo professionale ed umano, e consideri: a) La formulazione di politiche integrali, b) il riconoscimento sociale alla professione docente, c) la formazione permanente articolata a tutti i livelli, d) una carriera professionale, e) politiche di remunerazioni, f) valutazione della performance professionale, g) programmi di sviluppo umano e sociale. In effetti, uno dei principali problemi affrontati in America Latina è la questione delle condizioni di lavoro e delle politiche di remunerazione, che fanno della professione un lavoro spesso rischioso e demotivante (UNESCO, Red docente América Latina y el Caribe, 2008<sup>33</sup>).

Esiste quindi consenso nella regione intorno al fatto che, senza una adeguata formazione iniziale e permanente dei docenti, non è possibile portare avanti riforme educative; e tali processi formativi e di miglioramento della condizione professionale implicano un investimento consistente, che purtroppo non è mai stato affrontato con chiarezza dai diversi governi nazionali, sebbene siano stati realizzati forti investimenti nella formazione docente, la condizione di esercizio della professionalità, gli aspetti istituzionali ed ideologici, nonché l'esistenza di formatori (fondamentalmente sindacati) che vedono l'autonomia scolastica come spazio di libertà della pratica docente, si sommano ai fattori di mancanza reale di risorse che affrontano la regione ed i corrispettivi governi nazionali (AA.VV., UNESCO-PREALC, 2007).

Per tanto, la stragrande maggioranza dei dibattiti sulla professionalità docente accadono nel contesto di documenti di *"policy recommendation"*, provenienti da organismi transnazionali, come l'UNESCO, e soprattutto la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), nonché la cooperazione internazionale favorita dalla Banca Mondiale e dalla Banca Interamericana per lo Sviluppo. Tuttavia, questi stessi organismi mobilitano una ampia riflessione e processi di ricerca che danno come frutto una grande produzione di studi sulla condizione professionale docente, sulla formazione iniziale e continua, sui percorsi di professionalizzazione, sull'identità professionale e soggettività del docente, secondo prospettive contestualizzate o comparate.

La presente sezione è stata elaborata in base ad una ricerca di revisione di articoli presenti nelle biblioteche virtuali UNESCO-PREALC, nelle varie sezioni sotto la voce "Professione Docente"; e OEI, sezioni "Professione Docente", "Formazione Iniziale e Continua Docente", "Condizioni di Lavoro del Docente", dall'anno 1995 al 2009 incluso; considerando particolarmente il documento "Metas Educativas para el 2021 en Latinoamérica", lanciato come piattaforma di dibattito iberoamericano sui futuri scenari educativi.

Per l'analisi della tematica, alquanto ricca e complessa, mi sembra opportuno fare le seguenti considerazioni:

33 Red Docente de América Latina y El Caribe - UNESCO - <http://www.redkipus.org/>, accesso 20 Novembre 2009.

- Esiste la necessità di cercare nuove articolazioni fra due prospettive presenti nei processi educativi in America Latina, e cioè, la razionalità dello scopo educativo – l'impatto socio-economico delle competenze generate attraverso i sistemi dell'istruzione e formazione professionale –; e l'altra, orientata a comprendere il processo educativo come parte di una relazionalità fra studenti, insegnanti, attori del tessuto sociale, che corrisponde ad una identità evolutiva e soggettiva.
- In America Latina vi è una crescente eterogeneità fra i paesi della regione. Ciò si esprime tanto in termini socio-economico e politici, quanto nelle dimensioni culturali ed educative. Rispetto a queste ultime, le necessità ed i problemi si stanno diversificando: mentre in alcuni paesi si osserva la necessità di raggiungere standard minimi di qualità, in altri il problema è a tutt'oggi la copertura educativa – risolvere il problema del drop-out e analfabetismo –. Per tanto il tema della professionalizzazione docente acquisisce forme e specificità dettate dai contesti diversi, che vanno senz'altro prese in considerazione.
- Esistono a tutt'oggi pochi studi regionali sistematici sulla questione della professionalizzazione docente. Quelli a disposizione hanno il carattere di studio di caso, con approcci che non consentono un'analisi comparata, sebbene abbiano un valore euristico per continuare a pensare la problematica. Risulta quindi necessario generare alcune dimensioni accomunanti per la realizzazione di comparazioni che consentano politiche regionali condivise.
- Sebbene in molti paesi siano stati realizzati studi centrati su aspetti importantissimi come la condizione e status sociale del docente, non sempre risulta semplice l'accesso libero agli stessi.
- Per tanto gli apporti sono frammentari, e le conclusioni debbono essere considerate in generale tendenze che richiedono maggiore documentazione per una vera rappresentatività delle questioni affrontate.
- Da sempre la questione docente è stata considerata in stretto collegamento con il problema della povertà e dell'inclusione educativa, piuttosto che delle opportunità di generazione di identità locali e processi educativi innovativi (che senz'ombra di dubbio esistono a livello socio-culturale). Quindi è difficile collocare le discussioni sulla professionalità docente in un nuovo spazio di riflessione regionale, transazionale; ma sembra che, nelle ultime esperienze, esista un desiderio di cambiamento di tale focus, consistente nella comprensione delle dinamiche globali nelle quali l'identità latinoamericana può giocare uno specifico ruolo.

Così, emergono tendenze culturali con una razionalità propria, che mettono in discussione le relazioni fra Stato Nazionale e Società, che accompagnano la generazione di diverse categorie concettuali per concepire e sviluppare le strutture di interazioni sociali con i corrispettivi strumenti (Rodríguez Fuenzalida, 1995; OEI, 2008). Le profonde contraddizioni fra le politiche e il quotidiano vivere degli insegnanti in classe, nonché la scarsa potenzialità operativa delle istituzioni locali per risolvere le problematiche che i docenti affrontano in aula, dinanzi a situazioni di povertà e rischio sociale dei paesi latinoamericani<sup>34</sup>, portano ad una riflessione sull'identità professionale dell'insegnante con punti di rife-

34 CEPAL, 1994, *"Panorama Social de América Latina"*, Santiago, Chile.

rimenti sia teorici sia sociologici che psico-sociali, poiché il docente non può essere considerato il superattore del cambiamento educativo, ma un pezzo fondamentale di un complesso e delicato ingranaggio (Rodríguez Fuenzalida, 1992).

Per l'America Latina questo scenario di eterogeneità e di problematiche sociali troppo profonde per essere affrontate unicamente dal solo docente – come spesso accade nelle realtà rurali o delle periferie urbane –, indicano aree di necessaria riflessione per la programmazione politica e la ricerca sulla professionalità docente:

- Gli attuali criteri di valorizzazione dell'istruzione e della formazione utilizzano, da una parte, concezioni di offerta e domanda del mercato, basate sull'efficienza e sulla competitività richieste nel contesto internazionale; dall'altro vanno di pari passo con le domande di una nuova cittadinanza planetaria, sensibile e solidale, attenta alla cura dell'ambiente (Mayor, 1999).
- La valorizzazione di nuovi spazi geografici (reali e virtuali) attraverso i quali transita l'integrazione regionale, verso una visione più ampia delle culture latinoamericane, non passa unicamente sulle necessità di scambio commerciale e finanziario, ma è fenomeno attraversato dalla mobilità di persone, tecnologie, conoscenze nel territorio latinoamericano (Braslavsky, Dussel, Scaliter – eds –, 2000).
- Le nuove identità professionali nel contesto delle attuali concezioni scientifiche e degli sviluppi tecnologici, le nuove forme di organizzazione sociale e la ristrutturazione della dimensione occupazionale premono per l'entrata nella società della conoscenza (Castañeda Bernal & Rodríguez, 2001).
- Il rinnovo delle competenze professionali viene posto come esigenza nei processi di formazione docente con riguardo a tale cambiamento sociale (Braslavsky, Dussel, Scaliter (eds), 2000).

A tale agenda di dibattito macro-sociale, si affianca un programma di ricerca che, in modo non sempre organico – ma procedendo a seconda dello stato dell'arte internazionale sulla ricerca nella *teaching profession* –, compare nell'America Latina per analizzare le dimensioni della professionalità docente. Come potremo osservare, tale programma non si scosta da quanto riscontrato per gli scenari italiano ed europeo, perché si inserisce in tendenze di ricerca che partono dall'agenda internazionale. Tuttavia, sono i risultati a mostrare le maggiori divergenze, considerando i contesti socio-culturali che i docenti latinoamericani affrontano.

Una categoria di notevole importanza a cavallo degli anni '80-'90 è quella dell'"efficacia docente", che è stato uno dei fattori di maggiore rilevanza per i programmi di ricerca e di riflessione di accademici latinoamericani (Marcelo, 1987). Farò riferimento alla sintesi di Marcelo, sui diversi paradigmi utilizzati per tale analisi, e cioè:

- a) I comportamenti degli insegnanti sono associati alla buona performance scolastica degli studenti.
- b) L'efficacia docente viene considerata in funzione delle caratteristiche di personalità degli insegnanti.
- c) Il pensiero del Docente (*Teachers' Thought*) diventa elemento di efficace trasposizione didattica.

- d) La dimensione psico-emotiva della costruzione di professionalità del docente si associa a reti di supporto sociale per affrontare le complesse dinamiche istituzionali.

Quest'ultimo approccio, uno dei più sviluppati nel contesto latinoamericano, mette in rilievo la questione del "Malessere del Docente" (*Malestar Docente*, cfr. Fierro, 1993), che viene ricollegato al problema della accumulazione di responsabilità, al ruolo sociale che viene chiamato a svolgere oltre la specifica attività di insegnamento, con conseguenti situazioni di *burn-out* (Fierro, 1993), aspetti che diminuiscono sensibilmente la motivazione e l'autostima dei docenti, con conseguente impatto sull'efficacia nell'insegnamento.

Le ricerche più recenti in continuità con questa linea<sup>35</sup>, focalizzano tendenze che vanno oltre l'osservazione dell'efficacia, per capire come il docente possa giocare un ruolo di innovazione, in particolare nell'istruzione secondaria, che faccia congiungere elementi come l'efficacia nel supporto per evitare l'abbandono scolastico, la motivazione all'apprendimento lungo l'intero arco della vita, la valorizzazione dell'identità sociale e culturale delle comunità nelle quali si inserisce.

Dall'analisi comparata sulla condizione docente in 21 paesi (inclusa la Spagna)<sup>36</sup> emerge che:

- L'autopercezione di *status* professionale è medio-bassa, situazione che peggiora negli insegnanti maschi.
- Incidono sulla negativa percezione di *status* le remunerazioni, soprattutto in quanto in una importante fetta del gruppo studiato, costituiscono più del 50% del reddito familiare.
- I docenti tendono ad abbandonare il lavoro in aula dopo 8-10 anni di esperienza docente. Tale abbandono è dovuto all'accesso ad incarichi di dirigenza, valutazione ed analisi del sistema scolastico (ispezione) con l'ottenimento di una qualifica professionale superiore e il totale abbandono della carriera scolastica.
- Un numero importante dichiara che non tornerebbe a scegliere la propria professione né tanto meno la consiglierebbe alle giovani generazioni.
- In docenti del livello secondario, si osserva una tendenza alla ricerca di una seconda occupazione parallela, oltre l'insegnamento.
- Una alta percentuale dichiara insoddisfazione lavorativa generale, con riguardo alla propria professione.
- Le problematiche che gli insegnanti affrontano all'inizio della propria carriera lavorativa tendono a restare per il resto della stessa.
- Nel caso delle donne, questo quadro negativo viene attenuato dalla dichiara-

35 Di fondamentale interesse risulta il database di "Informazione per Paese/Docenti" dell'OEI, consultabile online: [http://www.oei.es/docentes/info\\_pais/index.html](http://www.oei.es/docentes/info_pais/index.html), accesso 9 Agosto 2009; in tale database vengono elencate le seguenti voci: Organizzazione e Struttura di formazione ed accesso alla professione docente; Normativa sui Sistemi dell'Istruzione e della Formazione; Programmi e Progetti specifici in corso per la Riforma Educativa.

36 Il suddetto portale OEI contenente il database per l'analisi comparata dei sistemi dell'istruzione e formazione professionale, è supportato dall'Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).



zione dell'importanza del proprio ruolo come "supporto emotivo e sociale" nei giovani a rischio, considerando la docenza più una funzione sociale che di sviluppo cognitivo (la docente-madre).

- I docenti che manifestano soddisfazione nella propria attività lavorativa si trovano spesso coinvolti in reti di collaborazione professionale per l'attivazione di progetti di cooperazione educativa (con organizzazioni non-profit, le Università, e organismi transazionali).
- La prospettiva di introduzione delle nuove tecnologie è, per i docenti più giovani, uno spazio stimolante per "sfuggire" al peso delle problematiche istituzionali, in quanto consentono di avere/dare accesso alla conoscenza in un modo innovativo e abbastanza diretto (con diverse strategie di accesso "collettivo" a mezzi di comunicazione a distanza e di tecnologia mobile).

Questo sguardo alla prospettiva del docente in America Latina, ci consente di comprendere le problematiche che la professionalizzazione dei docenti comporta, e le aree di riflessione per gli interventi positivi, sia attraverso l'azione di programmazione politica nazionale, sia attraverso reti transnazionali come quella proposta nel caso di studio MIFORCAL (UE-AL).

Farò in seguito alcune brevi considerazioni sulla problematica della formazione iniziale e continua degli insegnanti nella regione, senza alcuna pretesa di esaurire la complessa problematica.

### **Contesto di Professionalizzazione<sup>37</sup>**

L'analisi della professionalità docente nell'istruzione e formazione professionale del livello secondario richiede un contesto di sviluppo storico che renda possibile la comprensione di concetti e prassi della formazione di tale figura professionale. Esiste, a mio avviso, una importante relazione fra la frammentazione dei percorsi detti "Cursos de Profesorado", non universitari, la formazione del docente nel livello Universitario, e l'ulteriore costruzione di una carriera professionale attraverso la partecipazione a progetti istituzionali a livello scolastico.

Vale la pena di fare una breve riflessione sulla costruzione dei sistemi educativi in America Latina: influenzati dalle ideologie politiche ispirate alla Rivoluzione Francese, succubi di movimenti independentisti, di forte radice laica legata alle "loggie" inglesi (fra cui la massoneria) ed infine la costituzione del concetto di Nazione, il consolidamento politico, la nuova organizzazione dello Stato, lo stabilirsi delle basi di progresso sociale ed economico, legato allo sviluppo di una identità culturale unica e propria. Processi che si verificano in consonanza con il rafforzamento delle istituzioni della modernità nei paesi Europei e nell'emergente e giovane democrazia degli USA. Gli sforzi di integrazione politica nazionale e di progresso economico richiedono sin dalla fine del XIX secolo la sempre

<sup>37</sup> In questo paragrafo, oltre il menzionato database, ho considerato gli studi pionieri di Castro S., E., 1991, *"La Formación Docente en América Latina"*, Unesco/OREALC, Santiago, Chile. Cox, C. y Gysling, J. 1990, *"La formación del profesorado en Chile: 1842-1987"*, CIDE, Santiago, Chile. Ezpeleta, J. 1989, *"Escuelas y Maestros, condiciones del trabajo docente en Argentina"*, Unesco/OREALC, Santiago, Chile. Ezpeleta, J. y Furlán, A. (Comp), 1992, *"La gestión pedagógica de la escuela"*, Unesco/OREALC, Santiago, Chile.

maggior copertura educativa, con il supporto dello stato e l'incorporazione di un pensiero laico, scientifico positivista, alla base di un curriculum mirato al rafforzamento dell' "identità nazionale". In tale contesto, la professionalità docente viene sollecitata, passando dal volontariato ad un profilo tecnico specifico, in un movimento di continuo aumento del profilo di competenze richiesto per un siffatto intervento sociale.

Quindi, se inizialmente il docente si identificava come personalità religiosa, il cui intervento è soprattutto educativo, di vocazione missionaria, si verifica, poi, che portano alla ribalta i seguenti aspetti nella configurazione della professione docente latinoamericana:

- L'esercizio docente richiede una formazione specifica, che deve restare sotto controllo statale;
- Si stabilisce un mercato occupazionale ad alto controllo statale – sistemi di ingresso nella professione tramite un titolo abilitante e un successivo concorso pubblico;
- Le remunerazioni per quest'attività sono omologabili a quelle di un funzionario pubblico medio-basso, e massificate –non dipendono dalla scuola, né dal contesto sociale, né dal maggiore carico di lavoro per quantità di studenti in aula;
- Per il livello iniziale, basta la formazione a livello secondario, e si mantiene l'eccezione di mancanza di titoli specifici per la docenza nel sistema secondario, situazione che progressivamente cambierà con il particolare aumento dei livelli educativi della popolazione dopo gli anni '60; ma con evidenti disparità ed eterogeneità fra città e realtà rurali.

Questi elementi evolvono seguendo in maggiore o minore grado le dinamiche socio-culturali dello scenario globale, con la conseguente sollecitazione verso l'universitarizzazione della formazione docente, e la specializzazione per rivestire incarichi di conduzione scolastica. Tuttavia, il contesto sociale di disuguaglianza, che aumenta sensibilmente con gli anni delle dittature – '60/'70- e le successive crisi economiche legate alla globalizzazione, indicano in molti paesi della regione un processo di "svuotamento di contenuti" (Filmus & Tonucci, 2002), che porta alla conseguente perdita di un'identità professionale del docente come esperto disciplinare, per convertirlo in un portatore di *amore* e *cura* dei ragazzi a rischio. In una intervista al sociologo dell'educazione argentino Daniel Filmus, si sottolineava che:

*Filmus recuerda que antes de ser ministro les pidió a sus alumnos de un curso de capacitación docente que escribieran todas las cosas que hacían durante el día. Al leer esos listados era imposible distinguir si se trataba de maestros o trabajadores sociales.*<sup>38</sup>

Si chiede quindi al docente, non più la accurata conoscenza della materia di insegnamento, ma la vocazione, l'esempio cittadino, la trasparenza morale, che giustifica una remunerazione bassa, ma l'esigenza umana di accompagnare gli studenti in ogni situazione di rischio. Negli ultimi anni, la frammentazione delle

38 Intervista a Daniel Filmus e Adriana Puiggrós: *¿A dónde va la educación?*, Rivista online VI-VA (Gruppo Editoriale Clarin), 19-2-2006.

<http://www.clarin.com/diario/2006/02/19/sociedad/s-01144327.htm>, accesso il 10 Agosto 2009.

istituzioni della modernità ha portato la Scuola a livello locale, nel contesto latinoamericano, ad un ruolo di supporto del tessuto sociale locale. I docenti, che collaborano attivamente per il sostegno di tale ruolo, si ritengono al centro del cambiamento, il che diventa un importante indicatore di identità professionale: *“la nostra è una professione vitale”*, equivale a dire, *noi siamo una forza trainante*, poiché l'importanza dell'essere docente risiede nell'azione sociale verso una società più equa, per promuovere lo sviluppo, per contenere il rischio, piuttosto che partecipare alla società della conoscenza. È da far notare che non tutti i gruppi professionali si descrivono in questo modo: effettivamente, altri studi sui docenti (Fischman, 1998;2000) hanno indicato come si allineano le descrizioni del ruolo femminile nella società (di cura, di sacrificio, di sopportazione dell'altro) con le descrizioni delle professionalità educative. Probabilmente, a questo punto, la lotta di emancipazione dei docenti può essere paragonata alla lotta femminista.

Inoltre, la spaccatura sociale spinge nei gruppi più alti a frequentare scuole private, che si scostano dal curriculum nazionale attraverso proposte che si allineano ora con il sistema educativo americano, ora con diversi sistemi educativi europei, giungendo al punto di emulare completamente percorsi di studi di sistemi educativi esteri con il conseguimento delle stesse qualificazioni che nel paese estero<sup>39</sup>, e con stimoli economici che vanno strettamente collegati con il livello economico degli studenti. Ciò implica una maggiore frammentazione fra le figure professionali ed i percorsi di formazione della propria professionalità, che non fanno che riprodurre la forbice di disuguaglianze non soltanto fra studenti, ma anche fra gli stessi insegnanti e le proprie opportunità di riflessione integrata e congiunta sul proprio status professionale.

Mi sembra importante segnalare, a questo punto, le indicazioni del documento di programmazione OEI “Educazione per il 2021”, sulla professionalità docente. In esso si ritiene che le competenze di base del docente del livello secondario implicano per lo meno cinque dimensioni cruciali:

- a) capacità di comunicare in modo aggiornato la struttura concettuale e la facilitazione dell'acquisizione di competenze in determinati ambiti del sapere;
- b) capacità di formulare ed applicare un processo di insegnamento-apprendimento in diversi contesti socio-culturali; autonomia e creatività per la realizzazione dei compiti propri del ruolo;
- c) capacità di orientare gli studenti dentro la propria area di competenza;
- d) capacità di collaborare in team con altri professionisti per la selezione e l'adattamento del curriculum rilevante e pertinente, con la potenzialità di partecipare a progetti di innovazione pedagogica in un piano di sviluppo istituzionale del sistema formativo sul territorio.

Intanto, un recente studio sulla performance degli insegnanti<sup>40</sup> – con particolare riguardo alle suddette competenze di base, indicano carenze e difficoltà nell'esercizio del ruolo professionale:

39 Si veda il caso delle Scuole Italiane all'estero in America Latina, che promuovono il modello dei Licei italiani e preparano gli studenti all'Esame di Stato italiano, validato dallo stesso Ministero dell'Istruzione Italiano.

40 Saravia & Flores, (2005) *la formaciòn de maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países. Programa de Educaciòn Bàsica de la Cooperaciòn Alemana al Desarrollo*, Lima, PROEDUCA-GTZ.

- a) Il dominio dei contenuti del curriculum nazionale, all'interno della propria disciplina non raggiunge un livello sufficientemente profondo, in termini di discriminazione fra la rilevanza educativa del contenuto e le capacità/necessità di apprendimento degli studenti.
- b) Con riguardo all'aggiornamento professionale, esso non basterebbe per un'adeguata conoscenza degli sviluppi della disciplina, nonché dei metodi specifici di insegnamento all'interno della stessa.
- c) Nell'ambito delle metodologie d'insegnamento, prevale ancora l'esposizione tradizionale, con acute debolezze in quanto alla concezione (principi e criteri) della conoscenza insegnata, nonché di procedimenti di valutazione adottati per un'adeguata integrazione formativa delle conoscenze.
- d) Per quanto riguarda i processi di orientamento, si raggiunge un livello adeguato di screening delle difficoltà di apprendimento, ma sussistono deficienze per quanto riguarda il trattamento di situazioni di conflitto all'interno della classe, e per l'integrazione degli allievi in difficoltà in processi e lavori di gruppo.
- e) In relazione al tema dell'autonomia professionale, esiste indepenza nei processi decisionali con riguardo ad alcune strategie di insegnamento, ma l'autonomia sarebbe limitata in relazione alla flessibilizzazione dei programmi ufficiali, nonché all'interpretazione di normative precipe dell'istituzione dove i docenti operano.
- f) Relativamente alla capacità di lavoro di equipe, ci sarebbe poca disposizione all'interscambio di esperienze in aula con pari, nonché di promozione di momenti di collaborazione in equipe.
- g) Per quanto riguarda la capacità di contestualizzazione dei processi di apprendimento, essa sarebbe bassa, con situazioni di non considerazione delle multi appartenenze in aula (il docente si ritiene portatore del "sapere nazionale", che spesso non rivisita in modo critico, andando a cozzare con i fenomeni di interculturalità tipici delle società indigena in America Latina).
- h) Con riferimento alla creatività, si osserverebbe una bassa tendenza all'incorporazione di innovazioni e di sperimentazioni in processi di pianificazione didattica come a livello delle specifiche metodologie didattiche d'aula.

Questi segnali di debolezza nella performance professionale, va sicuramente allacciato a modelli e processi di formazione iniziale e continua insufficienti e poco profondi, che non soltanto non riesce a trattare la questione dei contenuti in modo adeguato (ricordando che la formazione degli insegnanti in America Latina non sempre accade nel livello universitario); ma che risulta scarsa la componente di conoscenza profonda di metodologie didattiche e di pedagogia.

### ***Modelli di formazione iniziale e continua***

In America Latina la formazione degli insegnanti del livello secondario si realizza in istituzioni che presentano una alta eterogeneità, variabilità istituzionale e diversità nel tipo e qualità dell'offerta accademica. Tale livello è variabile considerando il paese ed il tipo di insegnante che si forma. Di norma, i docenti che si formano a livello universitario, lavorano nel settore dell'educazione privata, e seguono forme di professionalizzazione simile a quelle di colleghi nel contesto di paesi sviluppati (García-Sípido, 1994).

Un altro gruppo di docenti, segue una formazione non universitaria in istitu-

ti statali locali, e si inserisce in ambito pubblico, in contesti di medio-alto livello di rischio sociale (periferia urbana degrata, zone rurali).

Le istituzioni che formano i docenti sono di rango diverso (università multi professionali, università pedagogiche, istituti professionali, tecnologici, del livello tecnico terziario) con una coesistenza promiscua di centri statali e privati, che fa sì che si verifichino le disuguaglianze prima accennate.

In effetti, le istituzioni di livello tecnico terziario prolungano in due-tre anni l'istruzione secondaria, attraverso una formazione tecnica post-diploma, con alcune specializzazioni come la psicopedagogia, l'orientamento vocazionale, l'amministrazione, la pianificazione educativa. In questo caso, il modello di formazione è simultaneo, ma l'elemento disciplinare viene altamente trascurato, ed i docenti in formazione ottengono, essi stessi, un panorama sulla disciplina che diventa, più che altro, un *middle language* scientifico. L'enfasi viene messa sulla pratica professionale, che avviene attraverso una precoce responsabilizzazione sul lavoro diretto in aula.

A livello universitario, esistono corsi unidisciplinari o pluridisciplinari, dove la formazione dell'insegnante si realizza al termine della formazione universitaria. Esistono corsi che seguono la logica del Processo di Bologna 3+2 (formazione triennale del primo livello, più corso di specializzazione del secondo livello); e addirittura, corsi che dopo il livello di vecchio ordinamento (percorsi di 5 anni) formano alla docenza in corsi di 1-2 anni post-lauream. Alcune università soddisfano tutte le esigenze all'interno dello stesso Ateneo, mentre in altri casi, le università fanno congiungere nella carriera docente diverse unità accademiche –soprattutto per i corsi di formazione pedagogica-. All'interno di questi corsi, si verifica, di norma, l'adozione di un modello sequenziale di formazione (prima la disciplina di base, poi l'acquisizione di strumenti di pedagogia e didattica). Viene meno, tuttavia, l'occasione di una pratica riflessiva sulla realtà dell'aula.

In entrambi i casi, il tirocinio diventa la questione più debole, in quanto:

- La pratica professionale o pedagogica si colloca verso la fine del processo formativo, ed è più centrata sulla pianificazione che sull'interazione con gli studenti e la conduzione di percorsi di apprendimento in aula, con scarsa supervisione e coaching a livello del modello formativo adottato.
- La formazione alla didattica è poco o per nulla relazionata con le teorie e tecniche dell'insegnamento della disciplina, e scarsamente associata alla ricerca.
- La visione del discente non lascia spazio a riferimenti di eterogeneità sociale e culturale, essendo il docente il portatore dell'immagine ideale.
- Tale immagine viene unilateralmente focalizzata come quella di un individuo dinnanzi al gruppo o corso, e svincolata dalle proprie appartenenze istituzionali, sociali e culturali (con il paradosso di docenti che emulano una cultura dominante alla quale non appartengono).
- Una scarsa formazione alla ricerca, che per l'altro, è un lusso quasi impossibile nelle realtà di pratica nelle quali i docenti latinoamericani si vedono coinvolti.

Questo variegato panorama non riesce a trovare modo di essere unificato, in quanto esso riproduce una situazione di iniquità sociale che plasma la stessa professione docente. La mancanza di risorse degli insegnanti che lavorano in zone rurali, con comunità indigena, in certe zone urbane a rischio, implica la necessità di formare nell'ambito più vicino alla propria realtà locale, e cioè, attraver-

so brevi percorsi post-secondari. L'esigenza dell'universitarizzazione svuoterebbe della necessaria mano d'opera docente le scuole in questi contesti.

Tuttavia, le politiche di formazione docente dovrebbero fornire adeguati supporti ad un tale processo, approfittando delle facilitazioni che l'educazione a distanza ha creato per il raggiungimento dei giovani interessati alla professione docente, in situazioni più distaccate.

In pratica, le istituzioni universitarie non hanno superato la stratificazione della professionalità di formatore; piuttosto, esse hanno rafforzato tale frammentazione e stratificazione in percorsi di alto o basso status professionale attraverso le specializzazioni ed i gradi accademici.

Risulta evidente che questo panorama va cambiato, e che i processi di cooperazione internazionale, debbono spingere nella direzione di supporto all'"universitarizzazione" degli insegnanti delle zone più disagiate.

Per quanto riguarda la formazione continua, gli approcci si fondano soprattutto su una razionalità tecnocratica, per quanto a queste attività l'intera società – e le politiche di miglioramento dei sistemi educativi – diano grande importanza. Per tale motivo, vengono enfatizzati contenuti e modalità convenzionali di esecuzione, lasciando minore spazio a modalità formative dove la soggettività dell'insegnante, le proprie condizioni di apprendimento, ed i processi di costruzione di conoscenza attraverso la propria pratica professionale possono generare opportunità formative (Saravia & Flores, 2005).

Possono essere individuate due prospettive concettuali nell'esecuzione di programmi di formazione continua:

Quella della formazione in servizio, particolarmente legata all'aggiornamento delle conoscenze e delle specialità, ed una seconda, associata allo sviluppo della carriera docente.

Le azioni di formazione continua ricevono supporto finanziario da diverse fonti, come le Università, organizzazioni non profit, e lo stesso Stato. I corsi e programmi formativi hanno, anch'essi, una durata molto diversa: da programmi post-lauream da uno a quattro semestri (Master) ad attività di ridotto numero di ore. In alcuni paesi, come Brasile, Argentina, Cile, Colombia, Messico, lo stesso Stato ha implementato giornate di riflessione sulla pratica docente, con laboratori e momenti di autoformazione all'interno della stessa equipe docente. Per quanto riguarda specifiche tematiche di sviluppo, i docenti vengono sempre coinvolti dalle organizzazioni non profit in quanto attori privilegiati del tessuto sociale locale, ed in tale occasione, i docenti possono vedersi certificare ore di collaborazione in specifici progetti, talvolta retribuiti.

Tuttavia, risulta evidente la scarsa implementazione di attività con osservazione di esperienze, coaching esperto, ed autoanalisi delle pratiche, metodologie più costose, che richiedono un tempo a volte inesistente in docenti che lavorano fra le 30 e le quasi 40 ore settimanali in aula.

I contenuti di tali attività di aggiornamento variano in relazione alle didattiche o a competenze trasversali, con una particolare attenzione alle nuove tecnologie. In ogni caso, tradizionalmente, le situazioni di rischio degli adolescenti in realtà di periferia urbana fa sì che i docenti dedichino molta attenzione a problematiche psico-sociali (come le tossico-dipendenze).

Per ultimo, un numero minore di attività vengono associate alla questione del curriculum, alla valutazione e alla gestione istituzionale. La motivazione per la partecipazione in queste attività è l'aggiornamento di conoscenze, il dominio di una disciplina, l'interscambio di metodologie ed il confronto di esperienze; seb-

bene, tendenzialmente, i docenti scelgano corsi che rilasciano crediti per la carriera docente – legata alle remunerazioni- che talvolta possono essere di dubbia qualità formativa. Non resta che segnalare che il sistema di ottenimento di crediti è ampiamente manipolato da istituzioni sindacali e da enti di governo, il che toglie interamente la possibilità di una vera autonomia nella conduzione della propria carriera.

### ***Aree di Intervento Prioritario per la professionalizzazione docente in America Latina***

L'evidenza che finora abbiamo introdotto, sui processi di formazione, nonché sulla condizione di sviluppo professionale, indicano la necessità di intervento. Risulta necessario ricordare che il *teachers' professionalism* in America Latina non dipende unicamente da un'azione diretta sul docente: in effetti variabili istituzionali e socio-politiche condizionano fortemente i contesti di inserimento e di pratica professionale.

Risulta quindi necessario effettuare una pressione sostenuta su sistemi di variabili per migliorare le pratiche professionali.

Mentre i docenti non riescono a conquistare una condizione lavorativa migliore in quanto a carico di ore in aula; mentre non si offrono percorsi privilegiati per l'accesso all'università; mentre le istituzioni scolastiche sono l'unico rappresentante articolato ed organizzato dello Stato sul territorio locale, la professionalità docente, la riflessione sulla pratica e le reti di collaborazione diventeranno obiettivi desiderabili ma diffusi nella pratica quotidiana della professione docente. L'istituzione scolastica, con i processi di autonomia in corso, ha però il potere di dialogare con altri soggetti per generare una progettualità nella quale il docente trovi lo spazio per la crescita professionale.

Inoltre, il supporto alla formazione dovrebbe enfatizzare a) il miglioramento della conoscenza disciplinare, b) l'approfondimento in metodologie didattiche e formative – livello pedagogico –; c) il dialogo interdisciplinare ed interprofessionale.

Per quanto riguarda quest'ultimo elemento, è evidente che lo status di altre professionalità ben riconosciute – come quella del medico, o quella dell'avvocato-, è il nutrimento di un corpus di conoscenza professionale che si codifica lentamente come area di attuazione professionale, e che delineano il profilo professionale. Per una tale operazione, queste professioni promuovono dialoghi ed incontri fra "esperti" e "novizi" in momenti di disseminazione di pratiche professionali, di sistemazione e riflessione sulla propria professionalità, che siano momenti formativi o momenti collegiali. Questo aspetto può essere promosso non soltanto a livello locale, ma anche a livello internazionale, con la conseguente valorizzazione della propria professionalità. È questo, giustamente, il nodo critico affrontato dal progetto MIFORCAL.

## **5. CONCLUSIONI E PROPOSTA**

Un posizionamento critico dinnanzi agli scenari politico-educativi che reclamano con insistenza la presenza di una nuova figura docente; e con riguardo ai diversi filoni di ricerca sull'agire esperto ed innovativo del docente, integrato al

proprio sviluppo personale (ciò che negli '80 sarebbe stato chiamato *teacher's effectiveness*), sembrano di portarci verso una strategia formativa che non può che consolidarsi negli anni vetturi: e cioè, l'uscita dall'isolamento del docente come protagonista unico di una storia di vita, e protagonista unico di competenze che, intrecciate in questa storia di vita, possono generare una pratica innovativa e socialmente includente.

Il contesto educativo odierno cambiante sta spostando il dibattito, come è noto, dall'insegnamento sull'apprendimento, e soprattutto l'autoformazione attraverso reti di intelligenza distribuita e pratica esperta, mettono in considerevole discussione la centralità del docente nei processi di apprendimento. E cioè, esiste una considerevole entropia dell'apprendimento diffuso che viene a prodursi nella società della conoscenza, che implica un governo intelligente e non centralizzato per integrare e dare senso al lavoro cognitivo, e quindi portare ad un nuovo umanesimo della conoscenza.

La rivoluzione delle reti, aperta dal *networked learning* apre ad una nuova dimensione dei processi di apprendimento situati in reti di intelligenza distribuita, dove il docente potrebbe non avere più l'importanza di un conduttore onnisciente e onnipotente, quale è in aula. Si pretende lo spostamento della professionalità sulla capacità di "giocare" ed "inventare" affiancando gli studenti in processi di scoperta della conoscenza con l'uso più creativo possibile delle tecnologie (e strumenti) a disposizione (Calvani, 1999; Bonaiuti, 2006; Rothen, 2009).

Le nuove reti di studenti ed insegnanti, entrano quindi in contatto con altre reti, sia nell'ambito italiano che internazionale, generando nuovi contesti di apprendimento oltre l'aula, che il Web potenzia ampiamente. La creatività del docente come supporto di uno spazio semiotico di apprendimento (come si accennava nella prima discussione di introduzione al problema della presente ricerca) Con questo intendo dire che l'identità professionale continua ad essere, a mio avviso, un costrutto importantissimo nella ricerca sulla professionalità dell'insegnante. Ma essa deve essere considerata nella relazione con un nuovo contesto di apprendimento che nulla ha a che fare con le "aule" dove le ricerche sulla professionalità degli insegnanti hanno studiato le pratiche del suddetto gruppo professionale.

Il passaggio fondamentale in questo senso diventa la concezione della professionalità docente come chiave della complessità delle reti dove si realizza il suo lavoro; e cioè dove la funzione docente potrebbe essere condivisa e *distribuita*. In una rete di intelligenza distribuita, il docente potrebbe coprire diversi ruoli, a seconda di un proprio progetto identitario, che mette in relazione con altri docenti nella formazione complessa dei propri studenti. Insomma, nell'era dell'apprendimento mobile, tale e quale come intendo mettere in evidenza attraverso lo studio di caso scelto e le successive analisi, la professionalità dell'insegnante diventa *glocal*: una professionalità non completa, dove l'insegnante è un superattore, ma una professionalità che torna a funzioni essenziali dove un team di docenti esperti mette in moto nuove progettualità in cui l'apprendimento è situato e dove si sfruttano gli strumenti forniti dalla rete per la costruzione di conoscenza.

Mi baserò, per queste assunzioni, sull'ipotesi di Margiotta (1997, 2003, 2006) per la comprensione delle dimensioni della professionalità docente, e cioè "l'ologramma della professione docente", emerso da una complessa ricerca pluriennale mirante all'identificazione delle competenze pedagogiche e disciplinari degli insegnanti, la cui prima pietra miliare fu la pubblicazione di un *Syllabus*,



nell'anno 2003, costruito in modo partecipato da esperti, pedagogisti e formatori (insegnanti senior) della SSIS Veneto, il cui obiettivo sarebbe stato quello di tracciare linee guida sufficientemente chiare e trasparenti verso la formazione di una professionalità degli insegnanti che potesse aspirare alla codificazione e quindi ad un vero status professionale.

Successivamente il gruppo di lavoro propone un percorso di personalizzazione per la formazione degli insegnanti, che propone la combinazione ed integrazione di più dimensioni, per diventare un *professionista della formazione della mente*, capace pertanto di (Margiotta, 2006:12):

- Diagnosticare stili cognitivi e costruzione del sé nell'allievo;
- Analizzare e rigenerare le discipline come programmi di ricerca e di reinvenzione del sapere, utilizzando griglie plurali di lettura;
- Scegliere e decidere in modo rapido, riflessivo e cooperativo le strategie curriculari adeguate allo sviluppo integrale del profilo formativo degli allievi e alla personalizzazione degli apprendimenti da parte loro;
- Strutturare e curare, all'interno di un largo ventaglio di saperi, di metodi e di tecniche da lui posseduto, i mezzi e gli ambienti (anche tecnologici) più adeguati per organizzarli come dispositivi efficaci di relazione educativa;
- Curare con particolare attenzione la qualità degli ambienti di apprendimento;
- Adattare velocemente i propri progetti in funzione dell'esperienza, del contesto e del clima organizzativo;
- Analizzare in modo critico, cooperativo e produttivo le pratiche formative e le azioni didattiche e i relativi risultati;
- Essere comunità di professionisti, continuando ad apprendere lungo tutto l'arco della carriera professionale.

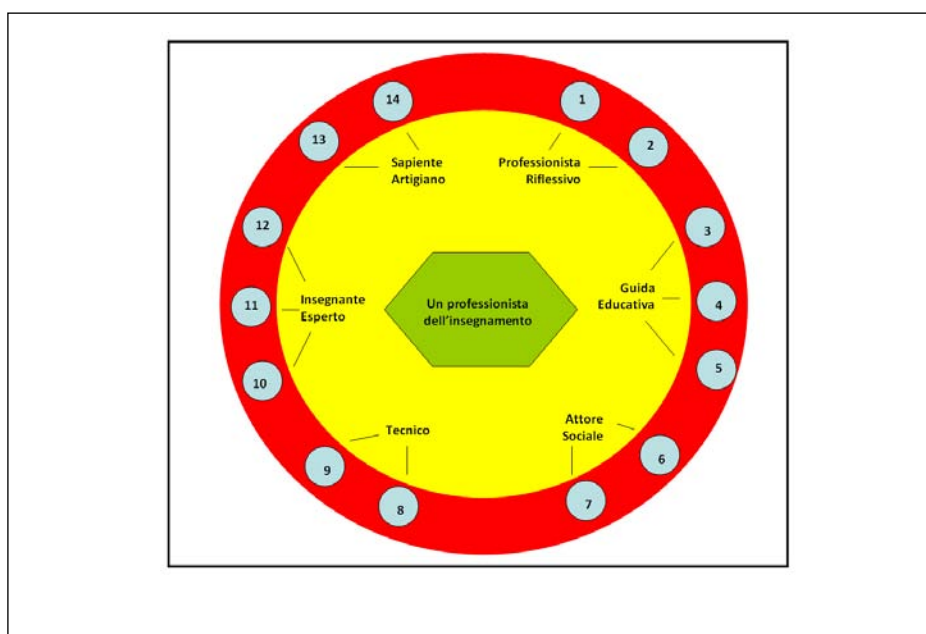
Tali obiettivi nel profilo formativo trovano corrispondenza in un profilo dell'insegnante professionista che *si compone dalla combinazione ed integrazione di più dimensioni in modo da generare un esperto dei processi di invenzione e di mediazione culturale, in grado di assicurare servizi formativi alla mente e al cuore delle persone* (Margiotta, *ivi*, p. 14):

- **Dimensione Culturale:** Conoscenza e padronanza dello specifico metodologico ed epistemologico delle conoscenze disciplinari, del contenuto dei relativi programmi di ricerca, dei processi di invenzioni, di ricerca e di sviluppo che trasformano i diversi ambiti di conoscenza e di esperienza nella società odierna
- **Dimensione psico-pedagogica:** conoscenza e padronanza dei principi degli strumenti e dei quadri di riferimento valoriale che assicurano formatività alla progettazione e allo sviluppo del curriculum scolastico degli allievi; capacità di governarlo in relazione allo sviluppo e alla personalizzazione del loro potenziale formativo;
- **Dimensione metodologica e didattica:** padronanza di repertori esperti ed esperienza di l'impianto formativo, organizzativo e curricolare di riferimento
- **Dimensione pratica riflessiva:** capacità di conversazione, di invenzione e di autocritica, assunte come carattere distintivo del lavoro cooperativo dell'insegnante; di qui la capacità di valutare e di essere valutati
- **Dimensione relazionale e sociale:** capacità di essere partner del mondo esterno alla scuola, e dunque capacità di controllare ogni tentazione di autorefe-

renzialità; capacità di ascoltare e comprendere gli altri riconoscendone dignità, bisogni e talenti; saper concertare ascolto, discorso e conversazione in azioni formative mirate allo scopo; instaurare un clima positivo ed esigente nella promozione di apprendimenti esperti da parte degli allievi;

- **Dimensione organizzativa:** competenze gestionali, intese come capacità ad assumere ruoli ovvero a sviluppare servizi, nell'ambito del lavoro scolastico, diversi dall'insegnamento dentro e fuori dell'aula; ma soprattutto capacità di contestualizzare il proprio lavoro nella conoscenza rigorosa della legislazione scolastica e della evoluzione delle politiche scolastiche e formative, sia in ambito nazionale che europeo.

La complessa operazionalizzazione in criteri per la programmazione della formazione di tale profilo professionale, generano una matrice che può essere infine rappresentata, secondo l'Autore di questo approccio, come un esagono cognitivo che costituisce terreno di ricerca e di sperimentazione per i docenti, formatori e tutor nella formazione dell'insegnante (schema 10). Il nodo critico di *nuove professionalità docenti*, stando a quanto affermato da Margiotta (op.cit) è la capacità delle persone componenti equipe formative, nel nuovo e complesso scenario educativo, di puntare ad una strategia combinatoria di tutte queste dimensioni, a reti che promuovono la generazione di conoscenza *non fredda* ma pletorica delle impronte emotive che le *storie* di insegnanti e studenti lasceranno in queste complesse matrici di conoscenza. Ricordo a questo punto il concetto che avevo proposto, nella società dell'apprendimento lungo l'intero arco della vita, di *eterocronia* come intreccio di storie personali ed identità che in un processo di *knotworking* si alleano, creano meticciami e si separano, per produrre spazi di ri-significazione della complessa e fluida realtà.

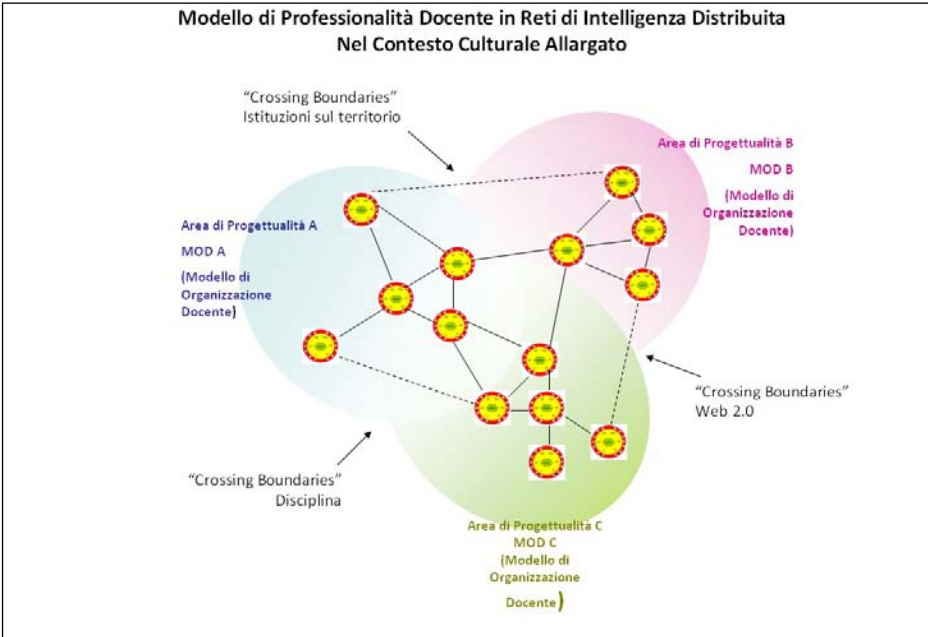


Schema 10. Un'ipotesi di ologramma della professione docente (Margiotta, 2006:18)

Dimensioni della Professionalità Docente	Descrittori
<b>Professionista Riflessivo</b>	1. Riflettere sulle pratiche professionali (ed analizzarne gli effetti). 2. Produrre strumenti e scenari innovativi (insegnante – ricercatore).
<b>Guida Educativa</b>	3. Accompagnare lo sviluppo personale dell'allievo. 4. Testimoniare la difficile leggerezza della costruzione del sé. 5. Promuovere una relazione positiva orientata ai valori e rispettosa della persona.
<b>Attore sociale</b>	6. Impegnarsi con i colleghi per lo sviluppo cooperativo del profilo formativo degli allievi. 7. Analizzare e responsabilizzare sulle sfide antropologiche e sociali della complessità quotidiana.
<b>Tecnico</b>	8. Attivare situazioni didattiche specifiche e saperne giustificare le regole e le procedure. 9. Utilizzare tecniche e strumenti per l'organizzazione della conoscenza e della comunicazione.
<b>Insegnante Esperto</b>	10. Padroneggiare e sviluppare i saperi pedagogici e psicologici. 11. Padroneggiare e sviluppare i saperi didattici ed epistemologici 12. Padroneggiare e ricostruire i saperi disciplinari ed interdisciplinari.
<b>Sapiente Artigiano</b>	13. Utilizzare routines e schemi d'azione contestualizzati. 14. Realizzare i compiti assegnati.

Tabella 11. Dimensioni e Descrittori della professionalità Docente (Margiotta, 2006:18)

**Propongo quindi, costruendo sul ricco percorso di ricerca della SSIS del Veneto (Margiotta, 1997, 2003, 2006, 2007, 2009) una nuova rappresentazione della professionalità dell'insegnante che attraversa i confini della propria pratica quotidiana in reti di generazione di conoscenza, oltre l'istituzione scolastica, sia nella rete di scuole sul territorio, che in reti di collaborazione internazionale con uso delle nuove tecnologie.**



Schema 12. Professionalità Docente nel Contesto Culturale Allargato

Nello schema 12, ho tentato di illustrare in modo concreto come si potrebbero generare reti di intelligenza distribuita fra docenti professionisti che interagiscono attraverso diverse competenze che servono, utilizzando la metafora dell'ADN, come "aggancio" strategico fra un docente e l'altro, a seconda della progettualità che si porta avanti. Ciò dà luogo ad un "modello di organizzazione docente", e cioè, un'equipe esperta che bilancia le competenze necessarie in relazione alla dimensione culturale, psico-sociale, metodologica, relazionale e sociale, organizzativa. In ogni caso, i docenti debbono condurre un processo di bilancio (congiunto) dove la "memoria riflessiva" del gruppo si produce attraverso un'operazione di costruzione congiunta e partecipata delle pratiche che diventano fulcri di innovazione e trasformazione delle proprie realtà educative.

Ne consegue che i "confini" istituzionali vengono varcati in più punti:

- a) da un punto di vista di sviluppo del territorio, nel contattare e condividere con altre istituzioni del mondo sociale ed aziendale miranti a conseguire mete di sviluppo di un'identità territoriale (milieu) in evoluzione (focus locale)
- b) da un punto di vista di *networked learning*, con l'uso di tecnologie a supporto di comunicazione inter-istituzionale ed internazionale, attraverso le quali il docente qualifica la propria visione globale
- c) dal punto di vista del dialogo interdisciplinare come leva strategica per un discorso pedagogico orientato ai problemi socio-culturali ed economici più che allo sviluppo dei vicoli ciechi della conoscenza disciplinare isolata (*middle language*).

Considerando questa rete di intelligenza distribuita che risulta generata nel contesto culturale allargato, tornerei sulla questione dell'identità professionale per riconsiderare un modello orientativo per la rappresentazione della stessa. Consideriamo, nella nostra rete, una dimensione "Pubblico-Privato" dove l'insegnante interagisce fra l'ordine istituzionale più strutturato ed il mondo delle relazioni personali più vicine.

Inoltre, teniamo conto di una dimensione "Individuale-Collettivo" che crea uno spazio di riflessione intra-personale, intimo e profondamente collocato in un nucleo originario della propria identità.

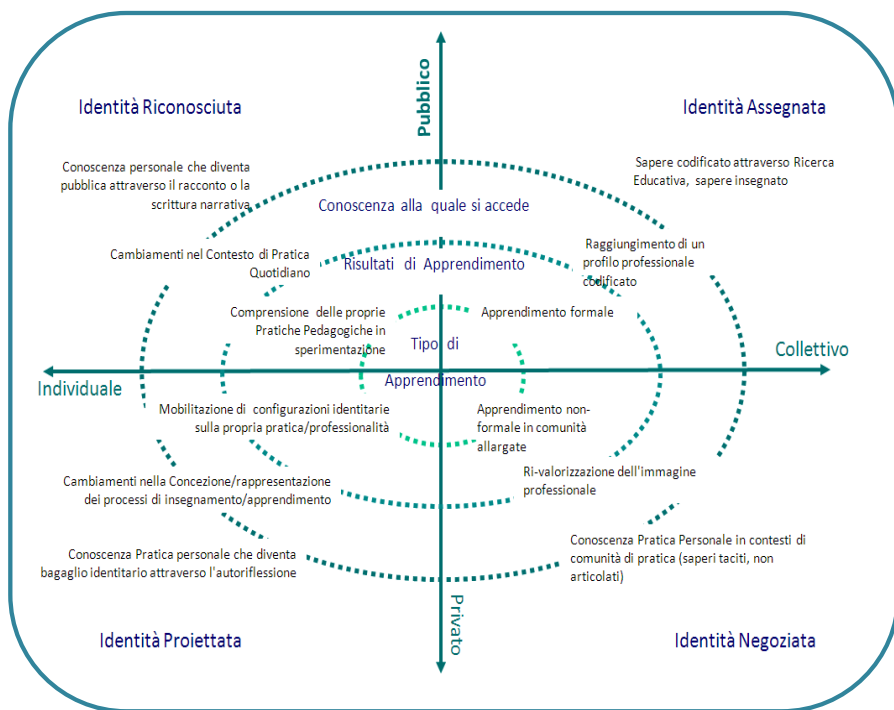
L'incrocio di queste dimensioni in una rete di intelligenza distribuita ci darà come risultato quattro possibili condizioni di sviluppo dell'identità professionale, e cioè quattro possibilità che debbono essere considerate in un possibile impianto di formazione degli insegnanti/formatori:

Identità Professionale		Dimensione Istituzionale o della codificazione della Professionalità (psico-sociale formale)	
		Privato	Pubblico
<b>Dimensione Soggettiva o della costruzione della Professionalità (psico-sociale informale)</b>  <b>Dimensione Soggettiva o della costruzione della Professionalità (psico-sociale informale)</b>	<b>Collettivo</b>	a) Tipo di Apprendimento: Apprendimento non-formale in comunità allargate. b) Risultati di apprendimento: Ri-valorizzazione dell'immagine professionale c) Tipo di conoscenza alla quale si accede: Conoscenza Pratica Personale in contesti di comunità di pratica (saperi taciti, non articolati)	a) Tipo di Apprendimento: Apprendimento formale. b) Risultati di apprendimento: Percorsi di abilitazione professionale, carriera del docente. Raggiungimento di un profilo professionale codificato c) Tipo di conoscenza alla quale si accede: Risultati della Ricerca Educativa, sapere codificato attraverso la ricerca, sapere generato attraverso processi di apprendimento formali
	<b>Individuale</b>	a) Tipo di Apprendimento: mobilitazione di aspetti emotivi e di personalità legati alle configurazioni identitarie sulla propria pratica/professionalità b) Risultati di Apprendimento: Cambiamenti nella Concezione/rappresentazione dei processi di insegnamento/apprendimento (concezione sulla disciplina/didattica) c) Conoscenza alla quale si accede: Conoscenza Pratica personale che diventa bagaglio identitario attraverso l'autoriflessione.	a) Tipo di Apprendimento: Comprensione della Complessità Educativa e delle proprie Pratiche Pedagogiche in sperimentazione b) Risultati di Apprendimento: Cambiamenti nel Contesto di Pratica Quotidiano. c) Conoscenza alla quale s Accede: Conoscenza personale che diventa pubblica attraverso il racconto o la scrittura narrativa

**Tabella 13. Matrice di Analisi: Processi di Apprendimento, Risultati e Conoscenza alla quale si accede nella costruzione dell'identità professionale**

In un modello formativo, il bilanciamento fra questi aspetti di costruzione dell'identità professionale diventano cruciali per il pieno raggiungimento di uno status professionale positivo e proattivo. Questo aspetto lo esploreremo con maggiore cura nella fase di ricerca empirica.

Introduco a continuazione due grafici per facilitare la comprensione di questo modello di sviluppo della professionalità docente, considerando le diverse fasi di partecipazione, riflessione, pratica e di codificazione delle competenze docenti.



**Schema 13. Dimensioni nella costruzione dell'identità professionale**

Come possiamo osservare nello schema 13, i diversi contesti di apprendimento generano costellazioni identitarie diverse, e cioè:

- La sfera collettivo-pubblica crea le condizioni per l'assegnazione di titoli e certificazioni che le istituzioni formative rilasciano al termine di un percorso. Per tale motivo parlo di una costellazione identitaria "assegnata", che la persona può aver cercato o meno, ma che diventa un traguardo sicuro alla fine di un processo di formazione formale.
- La sfera collettivo-privata, e cioè dove le esperienze non sono istituzionalizzate (anche se potrebbero portare ad un riconoscimento dell'apprendimento) genera le condizioni per la negoziazione di tratti dell'identità professionale. E quindi indico il tipo di identità che sviluppa in questo contesto, "identità negoziata".
- La sfera individuale-privata genera esperienze di tipo riflessivo, introspettivo, sulla propria pratica professionale ed in situazioni sociali diverse. La stessa genera le condizioni per l'esplorazione del sé e quindi la proiezione di ciò che si vorrebbe essere: chiamo il tipo di costellazioni che si sviluppano in questo contesto dell'identità proiettata".
- Per ultimo, la sfera individuale-pubblica potrebbe far riferimento a processi di personalizzazione degli apprendimenti, dove si creano le condizioni per un riconoscimento di diverse attività che la persona autonomamente organizza per ottenere certi risultati di professionalizzazione (come può essere un percorso di formazione di dottorato, o un bilancio di competenze); essendo il ti-

po di esperienze legate al riconoscimento, ho denominato le costellazioni che si sviluppano in quest'area, dell'"identità riconosciuta".

Diverse conclusioni (che diventano ulteriori ipotesi di lavoro per il percorso formativo MIFORCAL) relativamente all'incidenza dei processi di internazionalizzazione formativa sulla costruzione dell'identità professionale dell'insegnante possono essere riepilogate. Preliminarmente va richiamato il delicato equilibrio sociale e culturale che questo tipo di professionalità comporta nel contesto locale specifico, soprattutto in ordine alle considerazioni relative all'importanza che l'identità professionale dell'insegnante acquisisce nella trasposizione didattica. In secondo luogo, la partecipazione dell'insegnante in reti internazionali di collaborazione, sia nella formazione iniziale che continua, sembra far scattare un processo di forte ripensamento della concezione sia della disciplina insegnata quanto della didattica implementata in classe, consentendo a suo tempo un ripensamento profondo della propria identità culturale con incidenza quindi sulla pratica. Ne consegue che risulta ancor più pressante la necessità di attivare percorsi formativi internazionali dove viene valorizzata la propria identità culturale in reti di cooperazione educativa in equilibrio interculturale, che operano, giustamente in un contesto culturale allargato. In questo modo, infatti, si promuove nel docente l'impegno a generare processi di innovazione didattica ed educativa fondati sull'ibridazione di pratiche e discorsi di altri attori (singoli ed istituzionali) con i quali collabora e si confronta.

Ma quali sono i percorsi di formazione necessari per un simile livello di complessità nell'agire professionale? Nella discussione internazionale, ormai è chiaro che la formazione degli insegnanti non può che passare attraverso l'università, completata con la formazione continua post-lauream. Ma se è vero che gli insegnanti debbono impegnarsi in percorsi di istruzione superiore universitaria, è altrettanto vero che i modelli formativi offerti dovranno piegarsi all'evidenza sugli aspetti di maggiore efficacia nel lavoro quotidiano docente, che ho precedentemente tratteggiato. Ciò implica che l'offerta formativa universitaria per una professionalità docente di qualità dovrà essere interamente rivisitata e riproposta come percorso di alta specificità.

Questo, come il lettore potrà indovinare, il focus del Progetto MIFORCAL, che i diversi articoli raccolti in questo saggio collettivo punteranno ad illustrare in profondità, con la passione propria degli attori che in un percorso pluriennale hanno sperimentato l'opportunità di sperimentare la proposta nelle proprie realtà ed attraverso le proprie realtà in una nuova realtà allargata. Viaggiando dall'idea fondante, ad una pratica trasformativa.

### Bibliografia

- ALTET, M, CHARLIER, E., PAQUAY, L., PERRENOUD, P., *"Formare gli insegnanti professionisti"*, Roma: Armando Editori, 2006
- ARIETI, S, *The Role of MERCOSUR as a Vehicle for Latin American Integration*, Chicago Journal of International Law, vol. 6 (2005/2006), pp. 761-773
- ARMANINI & CHISTOLINI, IN CORRADINI, L. -a cura di-, *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, Roma: Armando, 2004
- ASHTON, P., N. WEBB), *Making a Difference: Teacher Efficacy and Student Achievement*, Monogram, Longman, White Plains, New York, 1986
- AA.VV-UNESCO-PREALC, *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América*, Santiago de Chile, UNESCO-PREALC, 2007

- BANZATO, M. & MIDORO, V. 2006; *Lezioni di Tecnologie Didattiche*, Roma: Menabò Didattica
- BARBIERI, A. *La ricerca sociologica e la professione di insegnante: rassegna di studi* in *Scuola Democratica* N° 3-4 (1982) pp. 226-251 (1982)
- BECK, U. *Che cos'è la globalizzazione: rischi e prospettive della società planetaria*, Roma, Carocci, 1999
- BESOZZI, E. *Professione insegnante: le ricerche sociologiche sugli insegnanti in Italia dal 1960 ad oggi*, in *Studi di Sociologia*, N° 1 (1981) pp. 77-92
- BESOZZI, E. *Da studenti a insegnanti: una professione per la generazione di mezzo*, in Bovone, L. (a cura di) *Storie di Vita composita. Una ricerca sugli studi esistenziali della generazione di mezzo*, Milano: Franco Angeli, 1984.
- BONAIUTI, G. -a cura di-, *e-Learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*, Trento: Erickson, 2006.
- BEIJAARD, MEIJER, VERLOOP, *Reconsidering research on teachers' professional identity*, Leiden University, Institutional Repository Leiden University - (2004) <https://openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/11190> Consultato il 19 Gennaio 2009
- BOLIVAR BOTÍA, FERNÁNDEZ CRUZ, MOLINA RUIZ, *Investigar la Identidad Profesional del Profesorado: Una triangulación Secuencial*, Revista online Qualitative Research (2004), <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/516/1117> Consultato il 19 Gennaio 2009
- BRASLAVSKY, DUSSEL, SCALITER -EDS-, *Los Formadores de jóvenes en América Latina: Desafíos, Experiencias y Propuestas*. Rapporto Finale del Seminario Internacional sobre la profesión docente, Oficina internacional de educación y administración Nacional de educación Pública del Uruguay - 31 Luglio-2 Agosto 2000, Maldonado, Uruguay, 2000.
- BRODINE, R., *Professionalità aggiornamento degli insegnanti di lingue straniere: un'indagine su Ferrara e provincia*, Bologna, CLUEB, 1986.
- BRUSCAGLIONI M., *"Reengineering della concezione della formazione e del sistema dei formatori"*, in Isfol, ed., *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- BULLOUGH, *Practicing Theory and theorizing practice*. In J. Loughran, & T. Russell (Eds.) *Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 13-31), Falmer Press, Londra. 1997.
- CALLARI GALLI, M., *Antropologia culturale e processi educativi*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.
- CALVANI, A., ROTTA, M. - *Comunicazione e apprendimento in Internet: didattica costruttivistica in rete*. Trento: Erickson, 1999
- CASTAÑEDA BERNAL, E. & Rodríguez, J.G., *Los profesores en contextos de investigación e innovación*. Rivista Iberoamericana de Educación, N°25 -Gennaio/Aprile 2001-. Consultabile online: <http://www.rieoei.org/rie25a05.htm>, accesso 4 Agosto 2009
- CEDEFOP. *Getting to work on Life Long Learning*. Policy, practice and partnership. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) ed. *"La Brecha de la Equidad"*, 1997
- CESAREO, V., *"Insegnanti, scuola e società"*, Milano: Vita e Pensiero, 1969
- CLARK, C. M., & Peterson, P. L. *Teachers' thought processes*. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 255-296). New York: Macmillan, 1986.
- COBALTI, A., DEI M. *Insegnanti: innovazione e adattamento. Una ricerca sociologica sugli insegnanti della secondaria superiore*, Firenze: La Nuova Italia., 1979.
- COMMISSIONE EUROPEA, (1995), *INTERREGIONAL FRAMEWORK COOPERATION AGREEMENT between the the European Community and its Member States, of the one part, and the Southern Common Market and its Party States, of the other part*. [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:21996A0319\(02\):EN:NOT](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:21996A0319(02):EN:NOT) accesso 25 Luglio 2009
- COMMISSIONE EUROPEA, (1999) *The Bologna Declaration, Joint declaration of the European Ministers of Education*, 19 Giugno 1999
- COMMISSIONE EUROPEA, Documento della Presidenza 5256/00 *«Occupazione, riforme economiche e coesione sociale- Verso un'Europa dell'innovazione e del sapere»*, Bruxelles, 12 gennaio 2000.
- COMMISSIONE EUROPEA, *The Lisbon Special European Council: Towards a Europe of Innovation and Knowledge*, Marzo 2000
- COMMISSIONE EUROPEA, *Libro Verde sulla formazione degli insegnanti in Europa*, prodotto



- dalla rete TNTEE della Commissione Europea. La traduzione italiana è stata curata da Università e Scuola: v. UeS 1/R-2000 pp. 18-31, 2/R-2000 pp. 90-106, 1/R-2001 pp. 54-66, 2/R-2001
- COMMISSIONE EUROPEA, DIREZIONE GENERALE DI EDUCAZIONE E CULTURA, *European report on the quality of school education. Sixteen quality indicators*, (Maggio, 2000)
- COMMISSIONE EUROPEA, DIREZIONE GENERALE DI EDUCAZIONE E CULTURA, *Education and training in Europe: Diverse systems, shared goals for 2010: The work programme on the future objectives of education and training systems*, Luxemburg, 2002.
- COMMISSIONE EUROPEA, *Regional Programme*, 2007-2013, [http://ec.europa.eu/external\\_relations/mercosur/rsp/07\\_13\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/external_relations/mercosur/rsp/07_13_en.pdf), accesso 29 Luglio 2009
- COMMISSIONE EUROPEA, – *Migliorare la qualità nella formazione degli insegnanti* {SEC(2007) 931 SEC(2007)933}  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:IT:PDF>, ultimo accesso il 12 Luglio 2009.
- COMMISSIONE EUROPEA, PROGRAMMA EUROPAID “*A stronger partnership between the European Union and Latin America*”, Documento de Trabajo 636 (2006)
- CONNELLY, F.M. & CLANDININ, D.J., “*Shaping a Professional Identity, Stories of Education Practice*. Londra, ON: Althouse Press, 1999.
- CONNELLY, F.M. AND CLANDININ, D.J. *Stories of experience and narrative inquiry*. Educational Researcher 19 (5): 2-14 (1990)
- COONAN, M.C. *La dimensione europea nella formazione degli insegnanti di lingua straniera*, n° monografico “Didattica & Didattiche” della rivista Formazione & Insegnamento della SSIS del Veneto, 2005.
- CORRADINI, L., *Educare nella Scuola. Cultura-Continuità-Curricolo*. Brescia: La Scuola, 1983.
- COSTA, M., *Dirigere la scuola dell'autonomia*, Torino: ISEDI, 1999
- COULBY, D. *Intercultural Education: Theory and Practice*, Rivista Internazionale Intercultural Education, Vol.17, N°3, Agosto 2006, pp.245-257(2006)
- CRAIG, H., *Teacher support Networks: Facilitating Change in the Classroom Working Environment* – World Bank, Atti del Congresso Internazionale XIII World Congress on Comparative Education Societies, 3-7 September, Sarajevo (2007)
- DARLING-HAMMOND, L., D.J. HOLTZMAN, S.J. GATLIN AND J.V. HEILIG, “*Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness*”, Education Policy Analysis Archives, No. 13 (42). (2005)
- DELLA BIANCA, M.P., -a cura di-, *Ricerca sulla condizione professionale dei docenti di educazione fisica in servizio nella Scuola Media del Veneto e indicazioni per la formazione*, Venezia-Mestre: IRRSAE Veneto, 1988.
- DELORS, J. *La Educación Encierra un Tesoro*. Ediciones Santillana UNESCO, Madrid, 1996
- DEMETRIO, D. BELLA, S. -a cura di-, *Una nuova identità docente. Come eravamo, come siamo*, Milano: Mursia, 2000
- DEMETRIO, D., FAVARO G. *Immigrazione e Pedagogia Interculturale*. Firenze: La nuova Italia, 1992
- DEMETRIO, D., FAVARO G. *Il costituirsi di mentalità interculturali attraverso l'apprendimento come esperienza e didattica*, in Macchietti S.S.; Ianni G., *Interculturalità, un itinerario possibile*, Firenze: Irsae Toscana, 1993.
- DEMETRIO, D., FAVARO G. (a cura di) *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*. Firenze: La nuova Italia, 1998.
- DEMETRIO, D., FAVARO G. *Scritture erranti. L'autobiografia come viaggio del sé nel mondo*. Roma: EdUP, 2003.
- DEMETRIO, D., FAVARO G. *Narrare per dire la verità*, Rivista elettronica di Scienze Sociali “M@gma” (2005)
- DEMORGON, J. *L'exploration Interculturelle. Pour une pédagogie internationale*, Paris: Colin, 1989.
- DEMORGON, J. “*Critique de l'interculturel: code, adaptation, histoire*” Atti del convegno SIETAR-EUROPE (Society for Intercultural Education, Training and Research), 2005.
- DE SOUSA SANTOS, B., *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la Experiencia*, Bilbao, Descleé de Brouwer., 2003.
- DESINAN, C., *Orientamenti in Educazione Interculturale*, Milano: FrancoAngeli., 1997.
- DE VITA, AM., *L'insegnante di sostegno nella scuola dell'obbligo: resoconto di una ricerca*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1983-1984.

- DEWEY, J. *How We Think. A statement of the relation of reflective thinking to the Education: educative process* (Revised edn.), Boston: D. C. Heath, 1933.
- DORMANN, C. & D. ZAPF, "Job Satisfaction – A Meta-analysis of Stabilities", *Journal of Organizational Behavior*, No. 22, pp. 483-504. (2001)
- DUBAR, C. *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. Presses Universitaires de France, 2 ed. Paris, 2001.
- DUBAR, C., *La crisis de las identidades: Interpretacion de una mutacion*. Barcellona: Bellaterra, 2002.
- ELAMÉ, E., *Educazione Interculturale per lo Sviluppo Sostenibile. Proposte di formazione per gli Insegnanti*, Collana Popoli e Culture, EMI: Bologna, 2007.
- EURYDICE, *Questioni chiave dell'istruzione in Europa*, vol. III – *Professione docente: profili, tendenze e sfide*: Report IV: *Keeping Teaching Attractive for the 21st Century*, Eurydice, Bruxelles, 2004. <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/Products?sortByCol=5>, ultimo accesso il 13 Luglio 2009.
- FAURE, E. F. HERRERA, A. R. KADDOURA, H. LOPES, A.V. PETROVSKI, M. RAHNEMA, F. CHAMPION Ward, *Rapporto Faure "Apprendre à être"* – UNESCO-Fayard, Paris
- FAVARO, G., LUATTI, L. (a cura di) 2004, *L'intercultura dalla A alla Z, La melagrana, Idee e metodi per l'intercultura*, FrancoAngeli: Milano, 1972.
- FIERRO, A. *El ciclo del malestar docente*. Revista Iberoamericana de Educación, N°2, Maggio-Agosto 1993. Consultabile online, <http://www.oei.es/oeivirt/rie02a09.htm> accesso 5 Agosto 2009.
- FILMUS, D. & TONUCCI, F. *Una escuela para la esperanza*, Buenos Aires, Temas Grupo Editorial, 2002.
- FLAMENT, C., ROUQUETTE, M., *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*. Armand Colin: Paris, 2003.
- FORTUIJN, J. D. *Internationalizing learning and teaching: A European experience*. *Journal of Geography*, 26 (3), 263-273 (2002).
- GARDNER, H. *Five Minds for the future*, London: Harvard Business School Press., 2007.
- GARCÍA-SÍPIDO M., M.J. (Coord.), , "Diagnóstico sobre la formación inicial y permanente del profesorado de ciencias y matemática (nivel medio) en los países iberoamericanos", Ministerio de Educación y Ciencia (España) - OEI, Madrid, 1994.
- GATTULLO, M., -a cura di- *Dal sessantotto alla scuola. Giovani insegnanti tra conservazione e rinnovamento*, Bologna, Il Mulino, 1981.
- GIDDENS, A. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity (publisher), 1991
- GOBBO, F. (2000), *Pedagogia Interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Roma: Carocci, 2000
- GOBBO, F. (2004), capitolo *L'insegnante come etnografo: idee per una formazione alla ricerca* nel libro *Intercultura dall'A alla Z*, a cura di Favaro, G. e Luatti, L, 2004
- GOODSON, I (2003) *Professional Knowledge, Professional Lives: studies in education and change*. Maidenhead: Open University Press, 2003.
- GROSSI, L & SERRA, S. (2004) -a cura di- *Mobilità Studentesca e Successo Formativo*, Roma: Armando.
- GROSSMAN, 1989, 1990; *The making of the teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press, 2004.
- GROSSI, L & SERRA, S. -a cura di- *Mobilità Studentesca e Successo Formativo*, Roma: Armando, 2004.
- GUILHERME, M., *Educating Educators for the Intercultural Dimension of Citizenship Education: Giving Voice to Teachers, Academics and Policy-Makers*, Università di Coimbra, Portogallo, Atti del Congresso Internazionale XIII World Congress on Comparative Education Societies, 3-7 September, Sarajevo, 2007.
- GUDMUNSDOTTIR, 1991, *Ways of seeing and ways of knowing. The pedagogical content of an expert English teacher*, *Journal of curriculum studies*, 25(5): 409-421, 1991.
- HALL, 1968, *Professionalization and bureaucratization*. *American Sociological Review* 33, 91-104 (1968)
- HALL, *Who needs Identity*, In P. du Gay, J. Evans, & P. Readman, *Identity: A Reader*. Londra: Sage, 2000.

- HARGREAVES, A *Changing Teachers, Changing Times: teachers' work and cultures in the post-modern age*. New York: Teachers' College Press; 1999.
- HARGREAVES, A *The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development*, Teaching and Teacher Education, 100, pp. 423-438; 1994.
- HARGREAVES, A *Teaching in the Knowledge Era*, New York: Teachers' College Press; 2003.
- HOFSTEDE, G., HOFSTEDE, J. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, New York: McGraw Hill, 2005.
- HUTCHISON, CH & FULLER, SH. *Pedagogical Communication Issues Arising during International Migrations to Teach Science in America*, Electronic Journal of Science Education, Vol. 9, No. 3, March 2005.
- HUTCHISON, CH & FULLER, SH. *International teachers negotiating 21st century science classrooms: a question of hybridized identities and pedagogical imaginaries*, Journal Cultural Studies of Science Education, Volume 1, Number 4 / December, 2006, 681-692., 2006.
- IORI, V., -a cura di-, *Eloisa o la passione della conoscenza: le insegnanti e i saperi nella relazione educativa*, Milano: Franco Angeli, 1994.
- ISFOL, Aggiornamento e professionalità degli insegnanti di educazione tecnica. Ricerca ISFOL-IARD sugli atteggiamenti, la formazione e le caratteristiche professionali dei docenti di educazione tecnica in Italia, Roma: ISFOL, 1982.
- KELO, M., TEICHLER, U., WAECHTER, B., -a cura di-. *Eurodata. Student Mobility in European Higher Education*. Bonn: Lemmens Verlags & Mediengesellschaft, 2006.
- KERR, VONGLINOW & SCHRIESHEIM, *Issues in the study of "professionals" in organizations: The case of scientists and engineers*. Organizational Behaviour and Human Performance, 18, 329-345, 1977.
- KNOWLES, *Models of understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustration from case studies*. In Goodson (Ed.) *Studying teachers' lives* (pp. 99-152) Londra: Routledge. 1992.
- KOMPF, BOND, DWORET & BOAK, *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge*. Londra, Washington: Falmer Press, 1996.
- KRZAKLWSKA, E, KRUPNIK, S., *The experience of studying abroad for exchange students in Europe*. Erasmus Student Network Survey 2005 -in partnership con Petrus Communications. (2006) Reperibile online: [www.esn.org/documents/files/ESNSurvey2005Report.pdf](http://www.esn.org/documents/files/ESNSurvey2005Report.pdf), accesso 11 Agosto 2009.
- KUHN, E. *Cross-cultural stumbling block for international teachers*. *College Teaching*, 44(3), 96-100, 1996.
- KUZMICH, *A beginning teacher's search for meaning: Teacher socialization organizational literacy, and empowerment*. Teaching and Teacher education, 10, 15-27, 1994.
- LANDIS, D., BENNET, J., BENNET, M *Handbook of Intercultural Training, 3rd. Edition*, Thousand Oaks, California, Sage Publications, 2004.
- LECLERQ, J., *Facets Of Interculturality in Education*. Strasbourg, The Council of Europe Publishing, 2003.
- LITTLE, J. *Teachers' Professional Development in a Climate of Educational Reform*, in R. Anson Ed. *Systemic Reform: perspectives on personalizing education*, Washington, DC: US Department of Education, 1994.
- LISIMBERTI, C. *"L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione"*, Milano: Vita e Pensiero, 2006.
- LISIMBERTI, C. *"Gli insegnanti nella Ricerca". Indagini su insegnanti e identità professionale nel contesto italiano ed internazionale"*, Milano: I.S.U. Università Cattolica, 2007.
- LYNCH, J. *Multicultural Education in a Global Society*, Barcombe, Lewes, East Sussex: The Falmer Press; traduzione italiana, 1993, Educazione Multiculturale in una Società Globale, Roma: Armando, 1989.
- MAFFI, E. *Una ricerca sugli insegnanti di scienze sociali in provincia di Milano*, Milano, CISEM, 1980.
- MARCELO, C., *"El Pensamiento del Profesor"*, Ed. CEAC, Barcelona, 1987.
- MARGIOTTA, U., *Pensare la Formazione*, Roma: Armando Ed, 1997.
- MARGIOTTA, U., *Pensare in rete. La formazione del multialfabeta*. Bologna: CLUEB, 1997.
- MARGIOTTA, U., *Riforma del Curricolo e Formazione dei Talenti*, Roma: Armando Ed, 1999.

- MARGIOTTA, U., a cura di, *L'insegnante di qualità. Valutazione e Performance*. Collana innovazione e ricerca, Armando Ed., Roma, 1999.
- MARGIOTTA, U., a cura di, *Professione Docente. Come costruire competenze professionali attraverso l'analisi sulle pratiche*. Rivista della SSIS del Veneto, Formazione&Insegnamento, N°1-2/2006.
- MARGIOTTA, U., *Insegnare nella società della conoscenza*, Collana "Le frontiere della didattica nell'insegnamento secondario" n.8, Lecce, Ed. Pensa Multimedia, 2007.
- MARGIOTTA, U., *Professionalità in transizione: La formazione degli insegnanti di qualità*. Articolo presentato al Seminario Latinoamericano "Insegnamento Secondario e nuova professionalità dell'Insegnante nella Società della Conoscenza" Red Eurolatinoamericana de Profesores, Florianópolis -Brasile-, La Plata -Argentina-. 21-28 Aprile 2008. <http://www.univirtualcooperation.org/newsletter/?cat=3> consultato il 7 Luglio 2009
- MCGOWEN, K. R., & Hart, L. E.. *Still different after all these years: Gender differences in professional identity formation*. Professional Psychology: Research and Practice, 21, 118-123, 1990.
- MONTALBETTI, K. *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Università/Ricerche/Pedagogia e sc. Educ, Milano: Vita e Pensiero, 2005.
- MOSCOVICI, S.. *The phenomenon of social representations*. In R. M. Farr and S. Moscovici (eds.), *Social Representations*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1984.
- MERCOSUR – Documento di lavoro "Piano 2001-2005 per il Settore Educativo MERCOSUR" – Giugno di 2000.
- MIDORO V. *European teachers towards the knowledge society*. Ortona: Menabó, 2005.
- MORIN, E. *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, Armando Ed., Roma, 2003.
- MONTALBETTI, K., *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Milano: Vita e Pensiero
- NETTLE, E.B. (1998), "Stability and Change in the Belief of Student Teachers During Practice Teaching", Teaching and Teacher Education, No. 14 (2), pp. 193-204, 2005.
- OECD, *High Quality Education and Training for All*, Paris, OECD, 1992.
- OECD, *Quality in Teaching*, Paris, OECD, 1994.
- OECD, Rapporto OCSE 1996 "Apprendere a tutte le età. Le politiche educative e formative per il XXI secolo", Armando, Roma, 1997.
- OECD, Rapporto OCSE 1996 "Apprendere a tutte le età. Le politiche educative e formative per il XXI secolo", Armando, Roma, 1997.
- OECD, *Analyse des politiques d'éducation – Enseignement et compétences*, Paris, 2001.
- OECD, *Employment Outlook 2005* - Capitolo 4, *Striking facts*, Paris, OECD, 2005.
- OECD, -AAVV- *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter* (2005), [http://www.oecd.org/document/52/0,3343,en\\_2649\\_39263231\\_34991988\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/52/0,3343,en_2649_39263231_34991988_1_1_1_1,00.html), accesso 12 Novembre 2009
- OECD -AAVV- *Education at a Glance*, 2009. (2009) [http://www.oecd.org/document/24/0,3343,en\\_2649\\_39263238\\_43586328\\_1\\_1\\_1\\_37455,00.html](http://www.oecd.org/document/24/0,3343,en_2649_39263238_43586328_1_1_1_37455,00.html), accesso 12 Novembre 2009
- ORGANIZACION DE ESTADOS IBEROAMERICANOS -OEI- *Metas Educativas para el 2021. La educacion que queremos para la generacion de los Bicentenarios*. Policy Document (2008) – <http://www.oei.es/metas2021/indice.htm> Accesso il 2 Febbraio 2009
- OTTAVIANO, C., *Media, Scuola e Società. Insegnare nell'età della comunicazione*, Roma, Carrocci, 2001.
- PAVAN, A. "Formazione Continua: Dibattiti e politiche internazionali" nella collana Problemi della Formazione – Roma: Armando Editori, 2003.
- PACE Project, *A Story of Innovation in the Adriatic Schools*, Dissemination Booklet, Duino: World College of the Adriatic Sea, 2007.
- PERMIT Project, Venice Research Group Working Document: "An Innovative In-SeT model: Formation-action/ Formazione-Azione. (2009) Reperibile online: <http://www.permitproject.eu/>
- RAFFAGHELLI, J., CONSTANTINO, G. CIPRIANI PANDINI, C. "Formación de Profesores en Red: Manual de Orientación del Cursista", Collana di Materiali Didattici MIFORCAL, prima pubblicazione online 2006, riedizione aumentata, versione cartacea in press.
- RAFFAGHELLI, J. *Insegnare in Contesti Culturali Allargati: Rappresentazioni Sociali, Discorso pe-*

- dagogico e identità professionale degli insegnanti per il ripensamento dell'educazione interculturale, Rivista SSIS Veneto "Formazione&Insegnamento" 2-3, 2009.
- RAFFAGHELLI, J. (in press), *A class-room with a View: strategies for Intercultural Education on the Net*.
- RODRÍGUEZ F., E., "La Formación y el Perfeccionamiento del Profesor desde una Perspectiva de Profesionalización Docente", OEI, Santiago, Chile. 1992
- RODRÍGUEZ FUENZALIDA, E., *La profesionalización docente: implicaciones para las reformas de la Educación Secundaria en América Latina*. Revista Iberoamericana de Educación N°9 -Settembre/Dicembre 1995-. Consultabile online: <http://www.oei.es/oeivirt/rie09a04.htm> , accesso 4 Agosto 2009
- ROSENHOLTZ, S., *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*, Longman, New York. (1989)
- ROSS, J.A., "The Antecedents and Consequences of Teacher Efficacy", in J. Brophy (ed.) *Advances in Research on Teaching*, Vol. 7, pp. 49-74, JAI Press, Greenwich, Connecticut, 1998.
- ROTHEN, D., "Networked learning in the 21st century" atti del convegno internazionale "Un giorno di scuola nel 2020", Torino, 26-27 Marzo 2009, Fondazione per la Scuola.
- SANAHUJA, J. "Regionalismo e integración en América Latina: balance y perspectivas", in numero monografico "La nueva agenda de desarrollo en América Latina", Pensamiento Iberoamericano (Nueva Epoca), n° 0, Febbraio 2007, pp. 75-106
- SARAVIA, L, FLORES, I. *La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países*. Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo, Lima, PRO-EDUCA-GTZ. (2005)
- SCHRATZ, M. *What's an European Teacher? A Discussion Paper*. European Network on Teacher Education Policies (ENTEP). (2005), Reperibile online: [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/european-teacher.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/european-teacher.pdf), accesso 10 Agosto 2009
- TARTAROTTI & VEZZANI, -a cura di -, *Scuola e prevenzione delle tossicodipendenze: una ricerca sugli atteggiamenti degli insegnanti*, Milano: Giuffrè 1985
- TESSARO, F. *Valutazione, Autonomia, Saperi*, Roma, IRSEF, 2000
- TESSARO, F. *Lo stato dell'arte della ricerca teorica e metodologica* in Grego, F. (a cura di), *Introduzione all'analisi dei Sistemi Educativi*, Armando Editori, Roma, 2005.
- UNESCO *Unesco Teachers' Training Report* (2006) - [www.unesco.org](http://www.unesco.org) accesso 10 Agosto 2009
- UNESCO, *World Education Forum African Problems, African Solutions*. (2007) [http://www.unesco.org/education/wef/en-press/press-kit\\_africa.shtml](http://www.unesco.org/education/wef/en-press/press-kit_africa.shtml) Acceso il 2 Febbraio 2009
- VIGANÒ, R. "Scuola e Disagio: oltre l'emergenza", Milano: Vita e Pensiero, 2005.
- WOODS, J. M. *The barefoot teacher*. *College Teaching*, 49(2), 51-55, 2001.
- XODO CEGOLON, C. *Lezioni di pedagogia per la formazione degli insegnanti* , Milano:Pensa Multimedia, 2002.
- ZARAGOZA , F.M. "Un mundo nuevo". Barcelona: Editorial Galaxia Gutenberg – Círculo de Lectores.
- ZARIFIAN, P., *L'émergence d'un Peuple Monde*, Paris :ED. PUF(1999),
- ZAVALLONI, R. *Formazione degli insegnanti e innovazione educativa*, Brescia-Roma, La Scuola-Antonianum. 1980.
- ZAVALLONI, R. *Formazione professionale degli insegnanti della scuola di base: contributo sperimentale*, Quaderni dell'Istituto di Pedagogia N° 7, Università di Roma, 1982.
- ZGAGA, P. *Between national education systems and internationalisation: the case of teacher education*, University of Ljubljana, Faculty of Education, Atti del Congresso Internazionale XI-II World Congress on Comparative Education Societies, 3-7 September, Sarajevo, 2007.

